مجلة

آداب المستنصرية

تصدرها كلية الآداب بالجامعة المستنصرية

العدد السادس عشر

١٤٠٨ هـ ـ ١٩٨٨ م

١٦



« كلمة المجلة »

تزجي هيئة تحرير مجلة آداب المستنصرية اطيب تحياتها الى الزملاء الباحثين من الاساتذة العاملين على ملاك الكلية او خارجها والى قراء المجلة الاعزاء المعنيين بالدراسات الانسانية وان هيئة التحرير اذ تبذل قصارى جهدها لاستمرار المجلة بالصدور خدمة لتطوير البحث العلمي وتوسيع قاعدة النشر امام الزملاء اساتذة الجامعات تود ان تنهي للجميع ان المجلة اخذت بمبدأ التمويل الذاتي بدءاً من العدد الخامس عشر وان هذا التحول يضع على عواتقنا جميعا مهمة الاسهام في دعمها ماليا ضمانا لديمومتها واستمرارها في اداء رسالتها العلمية والثقافية ومن الاجراءات التي عمدت اليها الكلية في هذا المجال مطالبة صاحب البحث المنشور بدفع مبلغ (٧٠) ديناراً لقاء نشر بحثه وتسلم نسخة من المجلة و (٢٥) مستلة مطبوعة من البحث . اما اساتذة الكلية فيتحملون اضافة الى ذلك دفع دينار واحد شهرياً يستقطع من راتب كل منهم . وقد عانينا ـ كثيراً ـ من تأخر عدد من الزملاء من خارج ملاك الكلية عن الوفاء بالتزاماتهم وترتب على ذلك تحقق ديون على المجلة تقارب ثلاثة آلاف دينار نأمل تسديدها من وفر الاعداد القادمة .

ان اصرارنا على مواصلة أصدار المجلة مصحوب بأملنا في دعم الآخرين لمجلتهم وبازاء ذلك نرجو الباحثين الذين تحدد نشر بحوثهم في العدد السادس عشر تسديد التزاماتهم حال مطالبتهم بالدفع لتمكين المجلة من مواصلة الشوط وفي ظل هذا السياق تشكر هيئة تحرير المجلة الزملاء اساتذة الكلية لحرصهم وسخائهم على مجلتهم التي اسهمت في خدمة البحث الجامعي واحتلت مكانتها اللائقة بين المجلات الجامعية العراقية والعربية والعالمية .

ان مجلتنا التي قاتلت طويلاً مع شعبنا المناضل في قادسية صدام المجيدة بسلاح الفكر الجامعي النير والبحث العلمي المتخصص ستواصل مسيرتها في اثراء الاداء العلمي وتأصيل المعارف وسيكون لدعم الرئيس المناضل صدام حسين ـ حفظه الله ورعاه ـ ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ورئاسة الجامعة المستنصرية اعظم سند لنا في تجاوز اي عائق محتمل . لتظل مجلة آداب المستنصرية وجها مشرقاً للجامعة المستنصرية جامعة البعث والتراث والله ولي التوفيق .

حميد مخلف الهيتي

عميد كلية الاداب

رئيس هيئة تحرير المجلة

المحتويات

اللغة العربية وآدابها

اللغة العربية وآدابها

الاتجاه اللغوي عند الخليل الفراهيدي

د. هادي النهر
أستاذ مساعد
كلية الآداب ـ الجامعة المستنصرية

عبد الستار خلف المكيدي
باحث علمي
كلية الآداب ـ الجامعة المستنصرية

المدخل

الخليل بن احمد الفراهيدي من اللغويين الاذكياء الافذاذ الذين خلقوا ليوجدوا ، لاليقلدوا فقط :

١ ـ ابتدع علم العروض ، وضبط اوزان الشعر وحدها، والحق ان هذا العلم قد ولد أشبه بالمتكامل على يده، ويعرف به صحيح الأوزان الشعرية وفاسدها، لقد اعانته في ابتكاره هذا معرفة له بالايقاع والنغم ، فثبت الاوزان وضبطها بالمقاطع التي سماها بالتفاعيل ، ساعده على ذلك امتلاكه البراعة الرياضية والأذن الموسيقية : وكانت هذه التفعيلات التي استعملها كموازين للشعر اشبه بالالغاز على اللغويين الاوائل ، اما القافية فهو ايضاً من المبدعين في تحرير كثير من قواعدها واصطلاحاتها وهي عنده و اخر حرف في البيت إلى أول ساكن يسبقه مع حركة الحرف الذي قبل الساكن».

٢ ـ الجانب النحوي ، إن أنكار الخليل وتعليلاته في النحو والصرف والقياس كانت ولا تزال النبراس الهادي للعلماء في هذا الجانب، ويكفي الخليل فخرا انه تخرج من مدرسته نوابغ أمثال سيبويه ، والنضر وغيرهما، حتى ان سيبويه اكثر من النقل عنه في كتابه مما جعل البعض يعتبر مهمته جمع رأي من سبقه من النحاة في الكتاب :

٣ ـ الجانب اللغوي، اجمع اللغويون واصحاب الطبقات ان الخليل يعتبر الرائد الأول لعلم «المعاجم» فقد ملك الثقافة الواسعة والبراعة الرياضية والأذن الموسيقية، مما جعله ذا عقلية مبتكرة خلاقة في جوانب البحث اللغوي والقياس ، وميدان العروض والصوتيات:

هكذا شأن العباقرة في كل امة، ان براعتهم لاتقتصر على جانب بل تتعدى الى جوانب كثيرة، لقد شملت براعة الخليل العلوم اللسانية بصفة عامة كما تجمع المراجع على براعته في علم الحساب الذي سبق به زمانه . ان الخليل او من فكر في تأليف المعجم في اللغة العربية وقد وضع بنفسه المنهج ورتب الابواب و«كتاب العين» الذي وصلنا يثبت الحقيقة التي لايتطرق اليها الشك. ونظراً لوجود «كتاب العين» في حين لم تصل الينا مؤلفاته الاخرى التي ذكرتها كتب الطبقات والتي لم يعثر عليها حتى الان ، ومنها كما تذكر النقط والشكل والنغم ، والعروض ، والشواهد ، والايقاع، والجمل، وبما ان الخليل من اللغويين العرب ومن العلماء الذين لم تقيد حريتهم الاموال والمناصب والتي كان غيره من معاصريه يتهافتون عليها، وحيث ان «كتاب العين» هو المؤلف الذي وصلنا ، في حين لم يصل الينا كتاب الخليل في العروض، ولم يخلف لنا كتابا في النحو. فهذه اهم الاسباب التي دعتني الى اختيار عنوان : «الاتجاه اللغوي عند الخليل الفراهيدي» ، سمة لبحثي ، حيث جعلته على فصلين، فالاول يشتمل على المقدمة، وحياة الخليل وعصره . اما الفصل الثاني فيشمل على: كيف اسس بناء كتاب العين، ابو المعاجم كتاب العين ، الخليل اللغوي وكتاب العين نسبة كتاب العين، نظام الخليل في كتاب المعجم العربي ، وصف المعجم، في المنهج ، شواهد كتاب العين ، مآخذ كتاب العين، الضجة حول كتاب العين، رأي الدكتور حسين نصار ، اثر كتاب العين في معاجم مابعده :

والذي أرجوه ان يكون هذا البحث قد ادى الى ما اريد منه :

بعون الله وتوفيقه : رهن حسبي ونعم الوكيل :

عبد الستار خلف الكبيدي

الفصل الأول

المقدمة

من مفاخر العرب والمسلمين الخالدة على مر الزمن، ومن مآثرهم التي لاتنضب الخليل ابن احمد الفراهيدي ، العالم الجليل الذي رفع مشعل العلم عاليا : فانار للعقول مناهج وقد سجل في تاريخ الانسانية صفحة تسطع انوارها على مدى الاجيال بمداد علمه الغزير وكفاح علمه الطويل الذي استمر مدة حياته :

هو احد العلماء الاعاظم الذين لانجد لهم امثلة كثيرة في حدة عبقريتهم ووافر علومهم فقد جمع الخليل عدة صفات وحميد خلال من النادر ان تجتمع لغيره من العلماء ، والخليل العالم الذي نتحدث عنه يقف على رأس المفكرين والعلماء المبرزين في تاريخنا العربي والاسلامي ويشهد على ذلك انتاجه العلمي المتميز بالابداع والابتكار :

لقد كان نحويا بارعا ولكنه لم يكن كأكثر النحويين ، وكان لغويا ولكن ليس كمثل اللغويين الآخرين ، وكان عروضيا وليس هناك من العروضيين كثر ، كان شاعرا من نوع خاص، لقد كان السباق في كل ميادين العلم ، كانت غايته في كل تلك العلوم الابداع والابتكار والاختراع ، الاتيان بالشيء الجديد الذي لم يطرقه احد من العلماء قبله ، ثم يضع قواعده المطردة واصوله الميسرة ، يسير نحوه ويبحث فيه حتى يخرجه كاملا لانقص فيه ، من هنا اصبح للخليل فضلٌ عظيم لايسد باى ثمن على العربية سواء في نحوها او في لغتها او في شعرها :

ونضيف الى ذلك ان العالم الجليل جمع الاخلاص والسيرة الحسنة الى جانب العلم والمعرفة المتدفقة ، كما جمع الدنيا والاخرة الى جانب الشهرة والخلود والذكر الحسن ، وبهذا نستطيع ان نتبين ونعلم مايستحق هذا العالم الزاهد من التقدير والأحترام ومن الثناء والعرفان : وهو قليل بالنسبة لكفاحه العلمي الطويل ، وأثره الكبير في التاريخ العربي خاصة والتاريخ الاسلامي عامة، لقد كان اكثر العلماء تجردا في طلب العلم والابداع فيه، والذي كسب به أصحابه وتلاميذه المال الكثير والجاه العريض وهو في خص لايشعر به كما يقول تلميذه النضر بن شميل : لقد كان الخليل بن احمد الفراهيدي شخصية من ألمع الشخصيات العلمية، التي طار ذكرها في الآفاق، أدقها تفكيرا وأعمقها عقلا ، ونرجو ان نرسم صورة حية عن هذه الشخصية العلمية الناهضة بالابداع على ضوء من الحقائق العلمية الناطقة في هذا الميدان .

حياة الخليل وعصره

ان من اصول البحث العلمي الناجح الألمام ولو بشيء مختصر عن البيئة التي برزت فيها ظاهرة ادبية او علمية او التي بزغ فيها مفكر عظيم الشأن كالخليل بن احمد الفراهيدي ، وذلك لان بين الانسان اي انسان وبين بيئته تفاعل مستمر وارتباط وثيق ، فكيف بالانسان المفكر ذي الموهبة الحادة والعبقرية الوقادة والذي ينظر الى الاشياء وما يحيط حوله بعقل نير ورؤية ثاقبة :

ان البيئة لها الاثر الهام الكبير في صياغة عقلية الفرد وفي توجيهه واحساسه وطبعه بطابعها الخاص، وذلك لان الانسان كما يقولون — ابن بيئته — ولهذا لابد لنا من القاء بعض الاضواء على البيئة التي نشأ فيها الخليل والتي ساهمت كثيراً في تكوين هذه العقلية الفريدة :

نشأ الخليل في بيئته البصرة، وعاش (مابين ١٠٠ — ١٧٥هجرية: وهي فترة دقيقة ومعقدة وخطيرة من حياة الدولة العربية الاسلامية، ولا يخفى ان هذه الفترة كانت نهاية دولة بني امية وزوال غروبها، وبداية عصر جديد هو عصر دولة بني العباس:: او بالاحرى ذبول حياة آفلة دبت فيها عوامل الضعف والفناء، وبداية حياة جديدة شابة، مشوقة بنور العلم مزهوة بافكار لها قيمتها، وخطرها البالغ في تاريخ الامة والعالم العربي اجمع من اقصاه الى اقصاه) (١) :

عاصر الخليل بعضاً من خلفاء الدولة الاموية، فقد عاصر الخليفة الاموي العادل عمر ابن عبد العزيز بن عبد الملك، وهشاماً والوليد ابني عبد الملك وابن عمهما يزيد بن الوليد بن عبد الملك، وآخر خلفاء بني امية مروان بن محمد، كما عاصر من خلفاء بني العباس السفاح، والمنصور، والمهدي والهادي ، لقد عاش الخليل عصرين مختلفين ، وشهد فترة اضطراب وصراع كبيرين، حيث كانت هذه الفترة فترة خصام ونزاع في الاراء والافكار في السياسة والحكم :

إسمه ونسبه :

لقد جاء في وفيات الاعيان في تحقيق اسمه مايلي :

وهو ابو عبد الرحمن الخليل بن احمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي ويقال الفرهودي الازدي اليحمدي ، والفراهيدي هذه النسبة الى فراهيد وهي بطن من الأزد والفراهيدي

---

(١) الخليل بن احمد — ابو السعود ص ١٧

واحدها الفرهود ولد الأسد بلغة ازد شنوأه ، وقيل ان الفراهيد صغار الغنم»(٢) «واليحمدي نسبة الى يحمد، وهو ايضاً بطن من الأزد خرج منه خلق كثير» (٣).

لقد جاء في مدرسة البصرة النحوية اسمه مايلي:

«هو الخليل بن احمد ابو عبد الرحمن الفراهيدي الأزدي ، وكان يونس يقـول: الفرهودي ابن مالك بن فهم بن عبد الله بن مالك بن مضر الأزدي البصري.

وقال الزبيدي في طبقات النحويين «لم يسم احد بأحمد بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم»(٤) . والأزد قبيلة عربية التي انحدر منها الخليل ونسب هذه القبيلة كما في دائرة المعارف الاسلامية هو: الازد بن الغوث بن قرن بن مالك بن زيد بن كهلان بن سبأ وقد تفرع عن هذه القبيلة اربعة ابطن رئيسية هي» (٥) .

١ — ازد عمان وكانوا يعيشون من الصيد، وكانت العرب تسخَر منهم لهذا .

٢ — ازد السراة في الجبال المعروفة بهذا الاسم في اليمن واشتهروا بالغزل .

٣ — ازد شنوأه، ويعيشون ايضاً في السراة، وشنوأه اسم ناحية في اليمن.

٤ — ازد غسان في شمال الجزيرة العربية وفي بلاد الشام .

وكان الاوس والخزرج في المدينة ، وخزاعة في مكة وما جاورها يعتبرون من الأزد أيضا. وكان الأزد في الجاهلية من عباد مناة، وذي الخلصة، وفي العام التاسع للهجرة استجاب فريق منهم للاسلام وتفتحت قلوبهم لتعاليمه ، وانشرحت صدورهم له ، ولكنهم مع الاسف ارتدوا بعد وفاة الرسول الكريم صلوات الله وسلامه عليه متابعين في ذلك من حولهم من العرب ، ثم عادوا اليه بعد حرب ابي بكر الصديق رضي الله عنه لهم .

وفي الفهرست لابن النديم «أحمد أبو الخليل» اول من سمي في الاسلام بأحمد، وأصله من الازد من فراهيد «٦» . وفي الكامل للمبرد، قال ابو الحسن «زعم النسابون

(٢) وفيات الاعيان — ابن خلكان ٢: ١٥

(٣) مدرسة البصرة النحوية — عبد الرحمن السيد ص ٢٣ وما بعدها

(٤) طبقات النحويين — الزبيدي ص ٢٣ .

(٥) الخليل بن احمد — عبد الحفيظ ابو السعود ص ١٤ .

(٦) الفهرست لابن النديم ، المجلد الاول ص ٩٢٠ .

أنهم لايعرفون منذ وقت النبي صلى الله عليه وسلم، الى الوقت الذي ولد فيه أحمد ابو الخليل، أحداً سُمِّي باحمد غيره.. وكانما اراد القدر ان يمتاز ابو الخليل بميزة بين أقرانه، وبين الناس أجمعين، وأن يكون الأول في ناحية ما، كما امتاز ابنه الخليل بين اقرانه بل وبين الناس جميعاً بالابتكار والأختراع وفرض علمه على الناس.

والفراهيدي كما يرى السيوطي — نسبة الى فراهيد بن مالك بن فهم بن عبد الله بن مالك بن مضر بن الأزد (٧).

ولادته :

هناك اختلاف في تحديد الزمن الذي ولد فيه الخليل بن احمد الفراهيدي، وربما يرجع هذا وهو الارجح الى ان الرجل لم يشتهر ويظهر الا بعد ان بزغ علمه وظهر فضله ؛ واما قبل ذلك فقد كانت حياته مجهولة نوعا ما كأي احد من سائر الناس وهذا شأن المفكرين والعلماء ففي اول حياتهم يعيشون حياة عادية لاتسترعي الانتباه والتسجيل ولكن بعد شهرتهم وظهور اعمالهم يتجه المؤرخون والعلماء الى تسجيل كل شيء عنهم. «ولكن اكثر الروايات تذكر انه ولد سنة مائة للهجرة ويكاد هذا يشبه الاتفاق بين المؤرخين البارزين» (٨).

لقد كانت ولادته في البصرة على رأس القرن الأول الهجري في اكثر الروايات ؛ وانه عاش اربعا وسبعين سنة، أي الى سنة مائة وخمس وسبعين للهجرة، وكما كانت الدقة البالغة في ضبط التواريخ غير متوقعة في هذا العصر البعيد، فالراجح ان تكون اقرب سنة الى هذا التاريخ هي تاريخ وفاته.

سيرته ومذهبه :

لابد للمؤرخ الذي يؤرخ الحياة العقلية او لجانب من جوانبها ان يعرض لدراسة الرجال الذين شاركوا في انماء هذه الحياة بما قدموا للانسانية من نتاج عقلي، ودراسة هؤلاء

(٧) بغية الوعاة للسيوطي ص ٢٤٣.

(٨) وفيات الاعيان لابن خلكان جـ٢ ص ١٨، ؛ تاريخ علوم اللغة العربية — طه الراوي ص ١٨، ومدرسة البصرة النحوية — عبد الرحمن السيد ص ٣٢. ومن المفارقات في سبب وفاته يذكر انه قال: اريد نوعا من الحساب تمضي الجارية الى البياع فلا يمكنه ظلمها ودخل المسجد وهو يعمل فكره في ذلك فصدمته فيه سارية وهو غافل عنها بفكره، فانقلب على ظهره فكانت سبب موته " فهو شهيد العلم.

دراسة لقواعد الارتكاز التي يعتمد عليها التاريخ في مراحله المتطورة ، كما انها دراسة لينابيع الحياة التي تستقي منها الحياة العقلية نشاطها وقوتها .

والخليل مثل رائع من هذه الأمثلة التي كان لصنيعها اثر ملموس في الحياة العقلية العربية الاسلامية ، فقد امتد نبوغه الى موضوعات ثقافية عدة ، فبرز فيها ، وكان له فيها اثر الخلق والابداع «٩» . ولكن الصعوبة التي يواجهها الباحث للخليل وخاصة لحياته ، هي الفترة الأولى من حياته قبل ان يشتهر كعالم وكمفكر. فقد افتقرت المصادر والمراجع الى ذكر مايتصل بحياته الأولى وحول سيرته ، وذلك بغية رسم صورة واضحة المعالم عنه . ولكن هناك بعض الاخبار والروايات المتفرقة هنا وهناك في بطون الكتب التي تتحدث عن ذلك ولو بصورة قليلة موجزة وان كانت لاتسعف الباحث او تشفي غليله ، فهي تذكر .. انه لم يغادر البصرة الا للحج والتطواف في بوادي نجد والحجاز وتهامة يسمع من اعرابها والى خراسان حيث يقيم تلميذه وصديقه الليث بن المظفر (١٠) .

ان الاهمال الذي اصاب الخليل في حياته يرجع الى السياسة اولا والى المجتمع ثانياً ، فمن جهة السياسة كانت عقيدة الخوارج التي نشأ عليها ، اذ المعروف عن الخوارج انهم من العناصر المناوئة للحكم القائم يومذاك ، ولقد اضطهدها رجال الحكم انذاك وتجنبها الناس ، اما مايرجع الى المجتمع فقد كان الخليل من الزهاد الورعين لايلتفت الى مافي الدنيا من متاع وناس.

لقد كانت البصرة مركزا علمياً لم يعرف تاريخ العربية الى العصر الذي عاش فيه الخليل ، مركزاً زاخرا للثقافات غيره . كان الخليل يغترف من كل الوان المعرفة فيها ولا يكتفي بلون واحد ، وانما يحاول الوقوف على جميع تياراتها الثقافية ويستفيد منها .

ان مواهب الخليل العلمية ابرزت نفسها وان لاقت الصعاب فقد جاء في كتاب الحيوان للجاحظ ان النظام استاذ الجاحظ ذكر الخليل بن احمد فقال «توحد به العجب ، وصور له الاستبداد صواب رأيه فتعاطى مالا يحسنه ورام مالا يناله ، وفتنته دوائره التي لايحتاج اليها احد غيره »(١١) .. وقد تابع الجاحظ استاذه النظام في ذم الخليل ونكران فضله. وهكذا نرى الحسد والبغض له من جانب بعض العلماء .

(٩) الخليل بن احمد الفراهيدي — مهدي المخزومي ص ٣٤ .

(١٠) المصدر السابق ص ٤٥ .

(١١) الحيوان — الجاحظ ج٢ ص ١٦٧ .

الجوانب الاولى من نشأة الخليل مجهولة لايعرف عنه الا جانب من حياته العقلية فقط (عرف استاذا من اساتذة البصرة وشيخا من شيوخ العلم فيها»(١٢). وكما نجهل في الخليل جوانب عدة نكاد نجهل ايضاً هواه وعقيدته ولكن المترجمين له نجدهم يزعمون أنه كان خارجيا اباضيا. يذكر الاستاذ مهدي المخزومي (فبالنسبة لعقيدته فأكبر الظن انه كان اول امره خارجيا ، ثم عدل عن خارجيته عندما إستمع وهو صبي الى وعظ أيوب السختياني وكان من اصحاب السنة المحدثين ولكنه لم يبق على اباضيته اذ قد عدل عنها ومال الى التشيع ، فقد روى القفطي عن النيسابوري انه كان يتشيع وانه كان من شيعة جعفر بن محمد حيث قيل انه قد غلبت عليه الأباضية حتى جالس ايوب (١٣) وقد جاء في كتاب طبقات النحويين واللغويين عن الاصمعي انه قال : وكادت الأباضية تغلب على الخليل، حتى من الله عليه بمجالسة ايوب ،.. عدل عنها ومال الى التشيع ومن ابيات تنسب اليه :

فاطلب النحو للحجاج وللشعر مقيما والمسند المروي
قيمة المرء كل مايحسن المرء قضاء من الامام علي
والخطاب البليغ عن حوار القول يزهى بمثله في الندى
وارفض القول من طغام جفوا عنه فعاروه نصبه للنبي

وانه قال :

أبلغا عني المنجم أني كافر بالذي قضته الكواكب
عالم أن ما يكون وما كان بحكم من المهيمن واجب

ففي الابيات الاولى تسمع اتجاها لم نكن تسمعه الا من متشيعين أمثال أبي الأسود الدؤلي والسيد الحميري، وفي الأخرى نجده يشهد بكذب المفوّضة والجبرية ، وشهادته بكذبهما فيما نرى ذهاب الى ماذهب اليه الأمامية على لسان جعفر بن محمد الصادق من انه «لاجبر ولا تفويض ولكن أمر بين امرين» (١٤).

ان للخليل كان من رجال الدين المجاهدين، وقد انصرف الى خدمته عن طريق العلم. وعكف عليه عكوف المتصوفين، تاركا الحياة وما فيها ، وما يتسارع اليه الاخرون من مال وجاه ومنصب، لقد اعتزل كل ذلك في صومعته غالقاً عليه بابه لايجاوزه ، حتى قضى حياته في طلبه، وقد كان يقول «ان لم تكن هذه الطائفة اولياء الله فليس له ولي .

(١٢) الخليل بن احمد — مهدي المخزومي ص ٤٣

(١٣) المصدر السابق ص ٤٥ .

(١٤) المصدر السابق ص ٤٩ .

كان الخليل بن احمد زاهداً في الدنيا قانعاً بقليل ماعنده. فكتب سليمان بن حبيب إبن المهلب بن أبي صفرة الأزدي، وكان والي فارس والاحواز الى الخليل يستدعي حضوره وكان للخليل راتب على سليمان، فكتب الخليل ابياتا من الشعر جواباً: «١٥»

أبلـغ سليمان اني عنه في سـعـة   وفي غنى غير اني لست ذا مـال

شـحـا بنفسي، اني لاأرى أحـداً   يموت هـزلا ولايبقـى عـلى حـال

فالرزق عـن قدر لا الضعف يمنعه   ولا يزيدك فـيـه حـول محتال

فنحن نجد في الابيات تحرراً من الانقياد الى الحكام، وعزة في النفس والارزاق مقدرة لايمنعها محتال، فقطع عنه سليمان الراتب فقال الخليل:

أن الذي شـق فمي ضـامـن   للـرزق حـتـى يـتـوفـانـي

حـرمتـنـي مـالا قليـلا فـمـا   زادك فـي مـالك حـرمـانـي

فلغت الابيات سليمان فاقامته واقعدته، وكتب الى الخليل يعتذر اليه وضاعف راتبه .

(١٥) عيون الاخبار — ابن قتيبة الدينوري مجلد٣ ص ١٩٩ .

الفصل الثاني

اولية تدوين المعاجم وتاريخ كتاب العين

كيف اسس بناء كتاب العين :

ان استقصاء اثر الخليل في الكتاب يدعونا الى دراسة مراحل تأليفه وكيفية وضعه واذا فعلنا فانا نرى اول عصر العباسيين حافلا بتأليف الكتب الجامعة للعلوم من الحديث يجمعه ابن جريج ، الى القراءات يدونها ابو عمرو بن العلاء ، الى الفقه يقيد مادته وأحكامه مالك والشافعي وابو يوسف ومحمد ، الى التاريخ يبسطه الواقدي وتلاميذه الى الشعر يجمعه السكري وغيره الى النحو يفصل قواعده الخليل بن احمد . كل ذلك دون ان نرى لغويا يحفل بجمع الفاظ اللغة العربية جمعاء ، واذا كان اللغويون شرعوا يؤلفون في نوادر اللغة في ابوابها المختلفة وفي معاني اللغة في باب خاص ، واذا كان ابو عمرو بن العلاء مازال يتلفظ عن الاعراب لغاتهم والخليل بن احمد سماعاته عنهم في اسفاط عديدة من الصحف ومن الكتب ، فأين كل هذا من حصر الفاظ اللغة ، زد الى ذلك ان جمع اللغة على هذه الطريقة لايستنفد مادتها ابدا ، فهناك الفاظ كثيرة لاتخطر ببال ، واللغة واسعة لامقيد لها في الفكر والذاكرة ، وشعر الخليل بما حباه الله من نظر وذكاء ومعرفة بالحاجة الى تدوين اللغة اولا وبوجوب البحث عن نهج واف بالحاجة ثانيا ، فاعمل فكره في ذلك . وكد قديحته وناهيك بقريحته فقد كان فريدا في ذلك لم يبلغ شأوه احد فيما روى المؤرخون .

وكان اصوله في الابداع ان يرجع الى اصول الأشياء الأولية وقوانينها العامة ؛ يستنتج منها تفاصيلها ، وكان يرى ان لكل علم ضابطا ، ان شئت فقل حسابيا اولا فقل اصولياً . وبعد فهل يصعب على من كان هذا شأنه ان يرى ضابط اللغة والألفاظ هي الحروف تؤلفها بامتزاجها بعضها مع بعض ، او هل يعسر على من حصر بحور العرب وعروضها بضروب من التفاعيل عجيبة ان يجد — وهو يضع — أبنية الأفعال والأسماء او مصادرهما ويقسمها الى ثنائية وثلاثية ورباعية وخماسية — ان الألفاظ الثنائية المكونة من حرفين سهلة الحصر ، فما اسهل من اخذ كل حرف من حروف العربية وجمعه مع غيره من الحروف بتقديمه تارة وتأخيره اخرى ، فالباء مثلا تؤلف مع التاء بت وتب ، ومع الثاء بث وثب ومع غير ذلك من حروف البناء ، فحصر تراكيبها سهل اذن ، وقل ذلك عن تركيب غيرها من الحروف حتى تبلغ ٢٨ حرفا ، واذا بالخليل يجد التراكيب الثنائية ثم يرى بنظره الثاقب

ان الحصول على تراكيب الثلاثي يكون بأخذ مختلف ضروب تركيب حرف مع حرفين اخرين ثم مع أحدهما وحرف آخر وثالث الى آخر الحروف مع اعادة ذلك لكل حرف من الحروف دون الألتفات الى تركيبه مع الحروف الذي اخذت تراكيبه انفاً. وتراكيب الرباعي ثم الخماسي اكثر عددا، الا أن اسلوب الحصر السابق يشملها «١٦».

يجد الخليل طريقه واضحاً فيسر به الى تلميذه الليث بن المظفر ويحدثنا بذلك ابن المظفر فيقول «كنت اسير الى الخليل بن احمد فقال لي يوما : لو أن انسانا ألف الف وباء وتاء وثاء على ما امثله لاستوعب في ذلك جميع كلام العرب ، وتهيأ له اصل لايخرج عنه شيء منه بتة — قال فقلت له وكيف يكون ذلك قال : يؤلفه على الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي، وانه ليس يعرف للعرب كلام اكثر منه. قال الليث فجعلت استفهمه ويصف لي، ولا أقف على مايصف، فاختلفت اليه في هذا المعنى اياما ، ثم اعتل وحججت.. فما زلت مشفقاً عليه، وخشيت ان يموت في علته فيبطل ماكان يشرحه لي» «١٧».

ولكن الخليل استمر بالتفكير باختراعه العظيم، واعمل فكره فيه، فلم يمكنه ان يبتدىء من اول الف باء تاء ثاء لأن الألف حرف معتل لايبقى في الكلمة على شكله بل يتغير ويغيرها، وما أفسد الابتداء بما يصعب ضبطه ولا تستوي طريقه، فلما فاته اول الحروف كره ان يجعل الثاني اولا — وهو الباء — الا بحجة لان رفع الألف أخل بترتيب الالف باء، فلم يعد من حاجة لأخذ الباء، ثم كما اغفل ترتيب الالفباء جعل يبغي اسلوبا لترتيب الحروف تتم منه الفائدة في العمل الذي انشأه ، فأنتقل به الفكر الى مخارج الحروف مما كان وعاه في دروسه في النحو ، فوجد انه ان رتب الحروف حسب مخارجها في الفم قربت الحروف المتشابهة من حيث طريقة نطقها بعضها من بعض، فاصبحت الحاء قرب الهاء قرب الخاء قرب الغين.«١٨» ولابد انه وجد لذلك فوائد جليلة ، نتمثل منها — مستأنسين بنصوص وردت عفوا في كتاب العين — ان الحروف المتشابهة بالمخارج لا يمتزج بعضها مع بعض في تكوين الألفاظ الا نادرا. «١٩» وهي ان قرب بعضها ببعض أخرج تراكيب مهملة لم يستعملها العرب وما احسن ان يجتمع المهمل بعضه قرب بعض

(١٦) مجلة المجمع العلمي — م٦١ — ج٢ص ٤٩١ .

(١٧) الفهرست لابن النديم ص ٣٤ وارشاد الاريب ١١ : ٧٢

(١٨) التهذيب للازهري المقدمة ١: ص ٣٩ ولسان العرب ٩ : ٢٤٩ وتاج العروس ٥ : ٨٦ .

(١٩) لسان العرب ١ : ٨

في الكتاب فلا يتفرق، وما احسن ان يقال في كتاب العين : «العين والحاء لايأتلفان في كلمة واحدة اصيلة الحروف لقرب مخرجيهما«٢٠». ثم يهمل بعدهما مباشرة العين مع الحاء ثم العين مع الخاء، وليس ذلك فحسب بل ان الراء واللام والنون والفاء والياء والميم وهي التي سميت ذلقا وشفوية، لما ذلقت وبذل بها اللسان وسهلت في المنطق كثرت في ابنية الكلام، فليس شيء من بناء الخماسي التام يعرى منها او من بعضها ، فان ورد عليك خماسي معرى من الحروف الذلق والشفوية فاعلم انه مولد وليس من صحيح كلام العرب .

اما البناء الرباعي المنبسط فان الجمهور الاكثر منه لايعرى من بعض الحروف الذلق فمهما جاء من بناء اسم رباعي منبسط معرى من حروف الذلق والشفوية فانه لايعرى من احد حرفي الطلاقة او كليهما ومن السين والدال اواحديهما. «٢١» ويبدو من ذلك واضحاً ان قرب الحروف بعضها ببعض في الرباعي والخماسي مهمل الا مادخل فيه الحروف الذلق والشفوية وبذلك نهمل الرباعي والخماسي يأتي متقاربا في الكتاب بعد ترتيب الحروف على مخارجها، ولهذا الترتيب فائدة اخرى جليلة، وهي ان الحروف المتشابهة قد تحل الواحدة منها مكان الاخرى في كلمة واحدة دون ان يتغير معناها ، وذلك مايسمى بالابدال .

وجد الخليل هذه الفوائد التي تجعل ترتيب الكتاب علمياً منطقياً سهلا قريباً من الحفظ لاتتداخل فيه الاشياء ، وتمتزج دون صلة او تشابه ، فرغب في ترتيب الحروف على المخارج، فأقبل على الحروف، ووضع مخارجها ، وألفها تأليفاً يتفق مع غاية الكتاب ونهجه وما يتوخاه منه «فنظر الى الحروف كلها، فوجد مخرج الكلام كله من الحلق ، فصير اولاها بالابتداء به ادخلها في الحلق، وكان ذواقة اياها انه كان اذا اراد ان يذوق الحرف فتح فاه بالألف ثم يظهر الحرف نحو ابْ، اتْ، اجْ الخ .. فوجد العين اقصاها في الحلق وادخلها فجعل اول الكتاب العين، ثم ماقرب مخرجه منها بعد العين ارفع فالأرفع حتى أتى على آخر الحروف «٢٢» وهذا تأليفه ع ح هغ خ ــ قك ــ ج ش ض ــ ص س ز

(٢٠) التهذيب للازهري ١ :ص ٥٥ المقدمة وكتاب العين ــ الاب انستاس ص ٥

(٢١) المصادر السابقة ١ :ص ٤١ المقدمة وكتاب العين ــ انستاس ص ٦.

(٢٢) التهذيب للازهري ١ :ص ٣٩ ــ ٤٠ ولسان العرب ٩ :٣٤٩ وتاج العروس ٥ :٢٦٨

ـ ط ـ د ت ـ ظ ذ ث ، ر ل ن ـ ف ب م ـ و ا ي (٢٣) حيث قسمها الى مجموعات صوتية وتقسيمه لايختلف عما قرره العلم الحديث :

ويجعل بعض اللغويين من هذا الترتيب المخالف لترتيب البصريين سبيلا للطعن في الكتاب وفي نسبته الى الخليل شيخ البصريين: فيقول المفضل بن سلمة الكوفي «توفي نحو ٢٥٠»: ذكر صاحب العين انه بدأ كتابه بحرف العين لانها اقصى الحروف مخرجا، والذي ذكره سيبويه ان الهمزة اقصى الحروف مخرجاً ، ونسي ابو طالب المفضل ان الخليل اسقط الهمزة لانها حرف يعتريه التغير(٢٤).ثم يعترض الزبيدي على تقديم العين على الحاء ويرى انذلك ينقض نسبة الكتاب الى الخليل، ولكن الليثليس الوحيد الذي نقل هذا الترتيب عن الخليل لنشك في نسبته اياه للخليل بل نقله غيره عنه بهذا قيده زد الى ذلك ان محمد بن احمد بن ابراهيم حيث يقول «انه لم يبدأ بالحاء لانها مهموسة خفيفة لاصوت لها ـــ وليس العلم بتقديم شيء على شيء لانه كله مما يحتاج الى معرفته .. وأولاها بالتقديم اكثرها تصرفا .

ويرى الزبيدي أن ترتيب الخليل يختلف عن مذهب البصريين حتى بتقديم غير ذلك من الحروف وتأخيرها. والحق يقال ان هنالك اختلافا مامن التقديم والتأخير بين ترتيب الخليل وترتيب سيبويه في كتابه الذي أخذ معظمه عن الخليل ، ولكني ارى لهذا الاختلاف دواعي عملية اقتضاها تأليف الكتاب والسهولة المتوخاة منه ، فقد وردت الضاد في ترتيب سيبويه مع الحروف الذولقية ولم يدخلها الخليل فيها لانها قليلة الاستعمال وقد قلنا إن الخليل قصد بالذولقية مايدخل من الحروف المستعملة في الكلمة ليحسنها ، وكذلك فان كان ، اختلاف بين سيبويه والخليل فليس ذلك «خطلاً واضطراباً» في كتاب العين كما يقول ، ابن جني ، وانما هو نتيجة عملية من توخي السهولة والاحكام في التأليف .

ابو المعاجم كتاب العين

ماجاء في تاريخ علوم اللغة العربية

علمنا ان الخليل قد طالت صحبته لخلص الاعراب وكثرت اقامته بين ظهرانيهم ثم انه كان يحج بين العام والعام ، وكان يقابل في طريقه الى مكة فصحاء العرب واقطاب بلغائهم فاجتمع لديه كثير من مفردات اللغة وفرائد دررها ، فعزم على جمع ذلك في كتاب لم يسبق الى مثله ، فرسم الخطة ورتب الأبواب على طريقة إبتدعها ، واسلوب لم

(٢٣) لسان العرب ١ : ٧ المزهر ١ : ٤٥ وكشف الظنون ٢ : ٢٩٩ وكتاب العين /درويش ص ٤٣

(٢٤) الكتاب ـــ لسيبويه ٢ :ص ٨٨ .

يسبقه اليه احد وكان قد افتتحه بحرف الغين فسماه .«كتاب العين» ، على عادة الكتاب في ذلك العصر ، فأنهم يسمون الكتاب بأول ابوابه ككتاب الجيم وكتاب الميم وغيرها .(٢٥)

وهذا الكتاب اول كتاب ألف في متن اللغة مرتباً على الحروف جمع فيه الخليل ٤١٢ ١٢,٣٠٥ كلمة بعضها مستعمل واكثرها مهمل.والذي حدا به لذكر المهمل استيفاء التقاسيم العقلية لكل كلمة ، فمثلا كلمة « كتب » يحتمل في الكاف الفتح والضم والكسر ويحتمل في التاء الحركات الثلاث والسكون وثلاث في اربع اثنتا عشرة صورة فيذكر الاثنتي عشرة صورة ويقول هذه الصورة مستعملة لمعنى كذا ، وهذه الصورة لم تستعملها العرب ،وقد جمع الخليل في كتابه هذا غرر الشواهد ، ونوادر الفوائد، وضروب الحصر ، ورصين القواعد ، وجليل مايعز وجوده في معجم غيره ، ولكن الإراء تضاربت اواختلفت بين العلماء في نسبة هذا الكتاب الى الخليل او الى بعض تلاميذه اوالى الليث . وقد الف ابن درستويه كتابا خاصاً في شرح هذا الخلاف واستقصى جلال السيوطي في المزهر جميع مادار في هذا الموضوع من اقوال ، ولكن نحن لانرتاب في ان الخليل هو الذي رسم خطط هذا الكتاب ورتب ابوابه ووضع حجر الزاوية بيده ،اما ان غيره اكمله وزاد فيه فذاك امر محتمل ، ولكنه لايدفع الخليل عن كونه المجلي في هذه الحلبة وأنه اول واضع لمعاجم اللغة مرتبة على حروف المعجم ، وان من جاء من بعده انما اقتبس من مصباحه واهتدى بمناره — ولم يزل جمهور الادباء وارباب البحث لهذا العهد يظنون أن هذا المعجم الجليل اغتالته ايدي الأيام فيما اغتالت من نفائس الأسفار ، وجليل الآثار ، ولكن من يمن الطالع أن عثر على نسخ منه احد ادباء الحضارة الهاشمية ، فسعى البحاثة المشهور صاحب « لغة العرب » بمقابلة تلك النسخ وتصحيحها باذلا الجهد في تحري الصواب على عادته، ثم شرع في طبعه ، ولكن بعد ان أنجز منه بضع كراريس حالت الحال ، وعرضت دون ذلك اهوال ، ولاندري هل بقي لتلك النسخ من اثر بعد ان تفرقت كتب الرجل ايدي سبأ ومزقت كل ممزق .. جرى كل ذلك قبل نحو بضع وعشرين سنة . وقد سلك الخليل في ترتيب حروف الهجاء مسلكاً لم يسبق إلى ذلك انه رتبها حسب المخارج مع تغيير طفيف فجاءت على هذا الوجه ؟ (٢٦)

ع ح هخ غ — ق ك — ج ش ض — ص س ز — ط د ت — ث ظ ذ — ر ل ن — ف ب م — وأي — . قال لم ابدأ بالهمزة لانه يلحقها النقص والتغيير والحذف ولا بالألف لانها

---

(٢٥) تاريخ علوم اللغة العربية — طه الراوي ص ٨٥ .

(٢٦) تاريخ علوم اللغة العربية — طه الراوي ص ٨٥ وما بعدها.

لاتكون في ابتداء كلمة ، ولافي اسم ولافعل إلازائدة اومبدلة ، ولابالهاء لانها مهموسة خفية لاصوت لها فنزلت الى الحيز الثاني وفيه العين والحاء فوجدت انصع الحرفين ، فأبتدأت بها ليكون احسن في التأليف — وقد نهج الخليل في جمع اللغة واستيعابها طريقة مبتكرة اخترعها لنفسه واقتفى اثره فيها الجمع الغفير ممن جاءوا بعده من اللغويين في ترتيب الحروف منهجاً خاصاً لم يمش عليه الناس من بعده ، وهوانه رتبها على حسب ترتيب مخارجها الطبيعية مبتدأ من الحلق ذاهباً الى اللسان فالشفتين ، وجعل اولها العين ثم ماقرب مخرجه منها . الارفع فالارفع حتى اتى على أخر الحروف .

ان للمؤلفين في اللغة اسلوبين ، احدهما يبتديء باللفظ وينتهي بالمعنى والثاني بالعكس مثال الاول ماذا قيل : القطار : عدد من الأبل مقطورة على نسق واحد ، والقطر : النحاس والقطر : الجهة والناحية ، والقطرُ : المطرُ — ومثال الثاني ماذا قلت ولد الناقة يسمى ، الحوار ، وولد الغزال يسمى الخشف ، والنوم الخفيف يسمى سنة ، فالذي يذهب من جانب اللفظ الى المعنى يرمي في الغالب الى تسهيل ايضاح معاني الكلام على السامع والقاريء ، فان من سمع كلاماً منظوماً او منثوراً وغم عليه معاني بعض الفاظه فانه يرجع في ايضاح ذلك الى المعاجم المؤلفة على الطريقة الاولى ، فيجد فيها ضالته ، والذي يذهب من جانب المعنى الى اللفظ يرمي على الاكثر الى تسهيل انشاء الكلام على اللسان والقلم ، فان من تصور معنى اراد التعبير عنه وغاب عنه اللفظ الدال عليه يستعين على وجدانه بالكتب المؤلفة على الطريقة الثانية ، ومن ثم نجد اكثر الناس انتفاعاً بهذه الكتب اولئك الذين يعنون بترجمة الكلام الاجنبي لانهم يجدون امامهم من المعاني ماتحتاج الى قوالب من الفاظ لاتحضرهم فيرجعون الى هذه الكتب ليهتدوا بها الى بغيتهم ... وانما ألمحنا الى هذا التقسيم لنبين ان مصنفي اللغة في هذا الطور انخزلوا الى فريقين : فريق سلك الطريق الاول وعلى رأسهم الخليل بن احمد الفراهيدي الذي نزع الى طريقة علمية لم يسبق اليها احد قبله واخترع علوماً اعجزت المتقدمين كما بهرت المتأخرين فلا عجب اذا استفاد تشجيع المبتكرين من العرب، فقد كان الخليل احد حسنات هذه الامة وقمراً من أقمارها ، ودرة في تاج مفاخرها . لقد سلك المؤلفون في ترتيب الألفاظ مسالك شتى ، لاعتبارات مختلفة تصنفهم من وجه ضمه الى ضبط اللغة واحصاء كلمها والتمييز بين مستعملها ومهملها كما فعل الخليل بن احمد في ترتيب كتاب العين وتبعه غيره . كما ان الخليل ابتكر اسلوباً في أحصاء مفردات اللغة لم يسبقه اليه سابق كما ابتكر طريقة خاصة

في ترتيب حروف الهجاء تنكب فيها الطريق الأبجدي القديم ، والترتيب العلمي المعروف ومال الى الترتيب المخرجي الطبيعي (٢٧) ولكننا لانميل الى هذا الرأي فان الطريقة الرياضية التي أمكن للخليل ان يحصر بها جميع مواد اللغة على الطريقة الصوتية كان يمكن ان يستعملها ايضاً مع الابجدية العادية ولابد من أن هناك سبباً اكبر من هذا . ذلك هو أن ماتحكم في طريقتـــه انما هي القوانين الصوتية التي بها يعرف المهمل ويميز عن المستعمل ، وبناء هليه فان الترتيب الصوتي يكون من الناحية العلمية اكثر اهمية من الترتيب العادي ، ولقد شغلت هذه المشكلة بال الخليل زمناً طويلاً كما كان يشغله ايضاً التفكير في علم العروض ، ولقد صور لناهذه الانشغال تلميذه الليث : اذ يذكر لنا ان الخليل حين ورد عليه في خراسان فاتحه في تلك الفكرة التي كان من الصعب على العقل العادي ان يدركها «فجعلت استفهمه ، ويصف لي ، ولااقف على ما يصف ، فأختلفت اليه في هذا المعنى إياماً، ثم اعتل وحججت فرجعت من الحج فاذا هو قد الف الحروف . كلها على ما في صدد هذا الكتاب » فكان ان رتب الخليل الابجدية الى مجموعات صوتية كما يلي : ع ح هـ غ خ — ق ك — ج ش ض — ص س ز — ط ت د — ظ ث ذ — ر ل ن — ف ب م — و أ ي — والتقسيم الصوتي الى مجموعات لايختلف كثيراً عما قرره العلم الحديث . اما ترتيب المجموعات على هذا السلم ، وكذلك ترتيب بعض الحروف داخل المجموعة الواحدة فيختلف نوعاً ما عما قرره علم الاصوات . ومن يدري لعله لو كان قد اتيح للخليل أن يشتغل في معامل الأصوات التي يسرها لنا العصر الحديث لكان قد وصل الى نتائج أدق من هذا . وانا لنزداد اكبارا له حين نعلم انه قد سبقنا الى ذلك بنحو اثنى عشر قرناً من الزمان .

ولقد كان ترتيب الخليل هذا مبنياً على اساس المخارج فقدم المجموعات الصوتية بحسب عمقها في الحلق ثم تدرج حتى الحروف الشفوية ثم حروف العلة . (٢٨)

---

(٢٧) المصدر السابق ص ٨٩ وما بعدها.

(٢٨) كتاب العين — الخليل بن احمدص ٣٣ للدكتور عبد الله درويش.

الخليل اللغوي وكتاب العين

لم يكن الخليل نحوياً عظيماً من اوائل من ركز اسس النحو البصري خاصة والنحو العربي عامة حسب ، ولم يكن عروضياً كان له فضل الاختراع والابداع حسب وانما كان الى جانب هذا وذاك لغوياً بارعاً وعالماً بالاصوات ، والعجب من أمر الخليل أنه لم يكن مؤلفاً لعلوم عصره ككثير من العلماء وانما كانت معرفته بتلك العلوم وسيلة الابداع فيها ، وفائدة الى وضع قوانين مطردة لها تسير عليها وذلك هو سر عبقريته . ولما فسد اللسان العربي من جراء الاختلاط بالأعاجم والابتعاد عن مواطن الاعراب ولم يعد قادراً على اعراب وضع النحو ليصان هذا اللسان عن الخطأ ، بيد أن الاختلاط بالأعاجم ولازال قائماً الى حدة تطرق فيه الفساد للألفاظ العربية نفسها فخشي الغيارى على اللغة لغة القران من استمرار هذا الفساد وتفاقمه فرأوا ان يضعوا له حدا فشمروا عن سواعدهم وبدأوا العمل بجمع اللغة (٢٩) .

كان الخليل على رأس هؤلاء وكتابه العين شاهد على ذلك فهو المعجم اللغوي الأول في اللغة العربية ، وقد وصف ابن خلدون في المقدمة عمل الخليل هذا في كلامه عن اللغة فقال «وذلك انه لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند اهل النحو بالاعراب واستنبطت القوانين لحفظها ثم استمر ذلك الفساد بملامسة العجم ومخالطتهم حتى تعدى الفساد الى موضوعات الألفاظ فاستعمل كثير من الفاظ كلام العرب في غير موضوعاتها عندهم ميلاً مع هجنة المستعربين في اصطلاحها لكن المخالفة لصريح اللغة العربية فجنح الى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتاب والتدوين خشية الدروس وما ينشأ عنه من الجهل بالقران والحديث فشمر كثير من ائمة اللسان لذلك واملوا فيه الدواوين وكان سابق الحلبة في ذلك الخليل بن احمد الفراهيدي وقد اهتدى الخليل الى طريقة استطاع بواسطتها ان يجمع كل التراكيب العربية فلا يخرج فيها شيء وذلك انه لاحظ ان جملة الكلمات الثنائية تخرج من جميع الاعداد على التوالي من واحد الى سبعة وعشرين وهو دون نهاية حرف المعجم براحد لان الحرف الواحد منها يؤخذ من كل واحد من السبعة والعشرين فتكون سبعة وعشرون كلمة ثنائية ثم يؤخذ الثاني مع الستة والعشرين كذلك فيكون واحداً فتكون كلها اعداد على توالي العدد من واحد الى سبعة وعشرين . فتجمع كما هي بالعمل المعروف عند أهل الحساب ثم تضاعف لأجل قلب الثنائي لان

---

(٢٩) كتاب العين والخليل بن احمد — ابو السعود ص ٤٤٦ .

التقديم والتأخير بين الحروف معتبر في التركيب فيكون الخارج جملة الثنائيات في الجمع من واحد الى ستة وعشرين لان كل ثنائية يزيد عليها حرف فتكون ثلاثية ، فتكون الثنائية بمنزلة الحرف الواحد مع كل واحد من الحروف الباقية وهي سته وعشرون حرفاً بعد الثنائية فتجمع من واحد الى ستة وعشرين على توالي العدد ويضرب فيه جملة الثنائيات ثم يضرب في ستة جمل مقلوبات الكلمة الثلاثية فيخرج مجموع تراكيبها من حروف المعجم وكذلك الامر في الرباعي الخماسي (٣٠) فانحصرت لـه بهذا الوجه التراكيب المعروفة واعتمد في تركيب الحروف على المخارج فبدأ بحروف الحلق ثم مابعده من حروف الحنك ثم الاضراس ثم الشفة وجعل العلة أخراً وهي الحروف الهوائية وعلى ذلك فهو لم يرتبها على أ ب ت ج ح خ.. بل رتبها هكذا «ع ح خ غ ق ك ج ش ض ص س ز ط د ت ظ ذ ث ل ر ن ف ب م و أ ي. ثم بين المهمل من المستعمل ونلاحظ انه لم يرتبها تبعاً للترتيب المعروف تبعاً لطبيعتها في النطق ومخارجها ، وقد وصف الزبيدي عمله هذا في مقدمة كتاب مختصر العين فقال «هذا ما ألفه الخليل بن احمد البصري / رحمه الله من حروف ا ب ت ث مع ماتكلمت به فكان مدار كلام العرب وألفاظهم ولايخرج منها عنه شيء وقد اراد ان تعرف امثالها ومخاطبتها وأن لايشذ عليه شيء من ذلك فاعمل فكره فيه فلم يمكنه ان يبتدي بألف من اول ا ب ت ث وهو الألف لان الألف حرف معتل فلما فاته الحرف الأول كره ان يبتديء بالثاني وهو الباء الا بعد حجة واستقصاء النظر فتدبر ونظر الى الحروف كلها وذاقها فصير اولاها بالابتداء أدخل حرف منها بالحلق ، وانما كان ذواقة اياها انه كان يفتح فاه بالألف ثم يظهر الحرف نحو ا ب ، ات ، ا ث ، اع فوجد العين أدخل الحروف في الحلق فجعلها اول الكتاب ثم قرب من الأرفع فالأرفع (٣١)

وكان الاستعمال في الثلاثي اغلب فكانت اوضاعه اكثر لدورانه ويليه الرباعي ثم الخماسي وقد حدد الخليل الدخيل من الحروف من الأصيل بصورة دقيقة وله لأجل تحديد ذلك ثلاثة موازين توصل اليها بدراسة الحروف وخصائصها . أن يجتمع في الكلمة حرفان لم يألف العرب اجتماعهما . أن تكون الكلمة رباعية او خماسية وليس فيها حرف

(٣٠) مقدمة ابن خلدون ص ٥٩٥ ، وكذلك الخليل ابن احمد — عبد الحفيظ ابو السعود ص ١٣١ ، ١٣٢ .

(٣١) الخليل بن احمد الفراهيدي أعماله ومنهجه — مهدي المخزومي ص ٩٩ ، ومختصر كتاب العين ص ١ ، وكتاب العين — الاب انستاس الكرملي ص ١ .

او اكثر من حرف الذلاقة . أحرف الذلاقة هي الميم ، اللام ، الباء النون والأرجح أن تكون الكلمة على مثال خاص لم يبن العرب كلامهم على مثله (٣٢)

نسبة كتاب العين :

اختلف الباحثون اللغويون في نسبة كتاب العين للخليل

سوف اعرض هذه الاراء ، لان التعرض لهذه المسألة امر لابد لنا منه . لقد جاء في كتاب وفيات الاعيان لابن خلكان «اكثر العلماء العارفين باللغة يقولون ان كتاب العين المنسوب الى الخليل بن احمد ليس من تصنيفه وانما كان قد شرع فيه ورتب اوائله ، وسماه بالعين ثم توفي فاكمله تلاميذه النضر بن شميل ومن في طبقته كمؤرج السدوسي ، ونصر بن علي الجهضمي وغيرهما فما جاء عملهم مناسباً لما وضعه الخليل في الاول (٣٣)

اما ابن النديم صاحب كتاب الفهرست فيقول «نقول ان الخليل عمل كتاب العين في خراسان وحج وخلفه هناك ثم اكمله الليث بن المظفر من ولد نصر بن سيار بعد ان توفي الخليل (٣٤) ويقول جلال الدين السيوطي في كتاب المزهر في علوم اللغة «ومن هنا نرى الباحثين يختلفون في نسبة الكتاب فمنهم من يرى ان الكتاب ليس للخليل لما فيه من التخليط والخلل والفساد لايجوز ان يحمل على رجل مثل الخليل ومنهم من يرى ان الكتاب للخليل وقد أمر تلامذته بالتنفيذ ، ومنهم من يرى ان الكتاب كله للخليل ، ومن المهم في ذلك رواية السيوطي ورأيه حيث يقول «ونحن نربأ بالخليل عن نسبة الخلل اليه او التعرض للمقاومة له ، بل نقول ان الكتاب لايصح له ولايثبت عنه ، واكثر الظن فيه أن الخليل سبب أصله ، ونقف كلام العرب ثم هلك قبل كماله ، فتعاطى اتمامه من لايقوم في ذلك مقامه فكان ذلك سبب الخلل الواقع فيه والخطأ الموجود منه» (٣٥)

أما كتب المحدثين من العلماء والباحثين فقد جاء فيها اتفاق بان الكتاب صاحب الفكرة في وضعه هو الخليل بن احمد الفراهيدي ثم اتمه من بعده تلامذته بعد هلاكه فقد جاء في كتاب الخليل بن احمد الفراهيدي لابي السعود «ومهما يكن من شيء فان الذي لانشك فيه إن الخليل بدأ في الكتاب ويكفيه ان يكون صاحب الفكرة الأولى في تأليفه ان لم يكن

---

(٣٢) مختصر كتاب العين ص ٥٢ ، وكتاب العين ص ٥٢ ، وكتاب ضحى الاسلام ص ٢٦٦

(٣٣) وفيات الاعيان لابن خلكان ص ٧ ج٢ ، المعجم العربي ص ٢٦٤ .

(٣٤) الفهرست لابن النديم ص ١٢٥ .

(٣٥) المزهر في علوم اللغة — السيوطي ص ٨٤ ج١

قد الفه بنفسه ولايضير الخليل ان يكون قد اتمه تلامذته من بعده . ولدينا الكتاب لسيبويه بعد وفاة الخليل وليس هناك من يشك في المجهود الاكبر للخليل ، وهو اول كتاب في اللغة وسمي «كتاب العين» لابتدائه بحرف العين (٣٦)

وقد جاء في دائرة المعارف للبستاني ان «اكثر العلماء يقولون ان كتاب العين ليس من تصنيفه — أي الخليل وانما كان قد شرع فيه وتوفي فاكمله تلامذته فما جاء عملهم مناسباً لما وضعه الخليل في أول الكتاب محذوفاً ما وضعه وعملوا غيره فلهذا وقع خلل كثير يبعد وقوع الخليل في مثله (٣٧) اما الدكتور مهدي المخزومي في كتاب الخليل بن احمد الفراهيدي اعماله ومنهجه فيقول «بقيت مسألة اخرى في كتاب العين لابد لنا من التعرض لها وهي نسبة الكتاب فقد شك كثير من الباحثين في نسبة الكتاب الى الخليل فقال بعضهم انه من عمل الليث بن مظفر بن نصر بن سيار الخراساني ، وروى عن ابن المعتز انه قال كان الخليل منقطعاً الى الليث فلما صنفه وقع عنده موقعاً عظيماً فاحتمل على حفظه وحفظ منه النصف ثم اتفق انه احترق ولم يكن عنده نسخة اخرى والخليل قد مات فأملى النصف من حفظه وجمع علماء عصره فكملوا على نمطه كما جاء في معجم الأدباء (٣٨).

نظام الخليل في كتاب المعجم العربي

يقوم نظام الخليل بن احمد الفراهيدي الذي أتبعه في تأليف كتاب العين على مايأتي (٣٩)

١ — ترتيب الحروف لقد دفعه جو الاصوات والانغام والذي كان يعيشه في قراءة القران وفي تفعيلات العروض وفي ألحان الموسيقى وايقاعاتها الى أن يبتكر نظامه الصوتي وحيث ان الالفاظ اللغوية اصوات تصدر مابين الحنجرة الى الشفتين ، والذي يفرقهـــا بعضها عن البعض الاخر اختلاف مواضع مخارجها ، ثم رتب الحروف تبعاً لهذه المخارج ابتدأ بالأبعد في الحلق وانتهى بما يخرج من الشفتين ، وقد هداه التفكير الى الترتيـب الصوتي التالي يذكر الدكتور حسين نصار «فاستقام له الترتيب التالي : ع ح هـ خ غ ، ق ك ، ج ش ض ، ص س ز ، ط ت د ، ظ ذ ث ، ر ل ن ، ف ب م ، و ي أ ء». هذا النظام جعله الخليل اساساً في ترتيب كتاب العين ، فبدأ كتابه الجديد بحرف العين ، ثم كتاب الحاء الى اخر الترتيـب

(٣٦) الخليل بن احمد الفراهيدي — عبد الحفيظ ابو السعود ص ٤١

(٣٧) دائرة المعارف للبستاني مجلد ٧ ص ٤٦٠

(٣٨) الخليل بن احمد الفراهيدي — مهدي المخزومي ص ١٦٢

(٣٩) اعتمدت في هذا على كتاب «المعجم العربي» للدكتور حسين نصار بتصرف ص١٩٥ — ١٩٧

وسمي المعجم الذي ألفه بكتاب العين لاستهلاله به في الابتداء « على عادة العرب في كثير من أسمائهم كما يتضح جلياً في كثير من اسماء سور القرآن»

٢ — ترتيب الابنية :أن الكلمات العربية محصورة بين الثنائي والخماسي ولاشيء غير ذلك في قلة اوزيادة ، فليراع الخليل في كل كتاب من المعجم هذه الابنية لكي يسهل عليه الحصر ، فجعلها اساس تقسيم الكتب الى ابواب.

٣ — ترتيب التقاليب : تتبع الخليل دوران كل حرف من نظامه في كل بناء من ابنية الكلمات العربية ، فوجد الكلمة الثنائية تتصرف على وجهين ، والكلمة الثلاثية تتصرف على ستة اوجه ، والكلمة الرباعية تتصرف على اربعة وعشرين وجهاً ، اما الكلمة الخماسية فانها تتصرف على مائة وعشرين وجهاً ، اكثرها مهمل واقلها مستعمل .

الخليل والمعجمات الاجنبية (٤٠)

هدف الخليل وخطته في تأليف كتاب العين كانا جديدين وهما من ابتكاره وتساقط جميع الاراء التي قيلت فيما يخالف هذا الرأي . فالخليل بن احمد ترفي في أول عهد الترجمة قبل عام ١٧٥هـ بينما ولد حنين بن اسحاق بعد عام ١٩٤هـ فتسقط حجة من يقول ان الخليل عرف عنه اليونانية .

اما من يقول ان بعض مناطق الشرق الادنى عرفت المعاجم ، فنقول انها معاجم خاصة وليست عامة بينما معجم الخليل شامل عام ، ثم ان الابنية التي فيه هيْ ما تمتاز بها اللغات السامية عن الارية . كذلك ان الخليل وصل الى نظام المخارج بفضل ترتيل القرآن الكريم وقد عاش جو القراءة والانغام والايقاع الموسيقيين . كما ان فكرة الترتيب ليست غريبة عن الذهن العربي او دخيلة عليه فقد عاناها حينما لجأ في تحقيق جمع القرآن وتنظيمه الى امرين هما الترتيب الزمني والترتيب الكمي ، فاغلب السور المدنية في مفتتح المصحف ، والسور المكية في ختامه ، ولما لم يكونا — الترتيب الزمني والترتيب الكمي صالحين في حصر ابنية اللغة العربية ، اعمل الخليل ذهنه وابتكر ترتيب التقاليب ذي الايسر في استيعابها .

(٤٠) المعجم العربي — حسين نصار ص ١٩٩ — ٢٠٢ .

الأصول التي بنيت عليها مقدمة كتاب العين : — (٤١)

تلاحظ اصول أربعة بنيت عليها مقدمة كتاب العين

١ — كلام العرب مبني على اربعة أصناف الثنائي ، والثلاثي ، والرباعي ، والخماسي، فالثنائي في الحروف والادوات ولا يكون في الاسماء او الافعال .

٢ — نقد الخليل الصيغ الرباعية والخماسية وبين الاصيل والدخيل في اللغة ، وأقام نقده من الناحية الصوتية . فالمتناسق عنده عربي صحيح ، والناشز مولد دخيل، والابنية الرباعية والخماسية لاتعرى عن واحد او اكثر من حروف الذلاقة والتي هي (ر،ل،ن، ف،ب،م) فان وردت كلمة رباعية اوخماسية معراة من حروف الذلاقة فاعلم انها محدثة وليست من كلام العرب . وحرفا القاف والعين لاتدخلان في بناء إلاحسنتاه ،

٣ — مخارج الحروف وترتيبها كما وردت في مقدمة كتاب العين تأخذ الصورة التالية ع ح هـ خ غ ، ق ك، ج ش ض ، ص س ز ، ط د ت ، ظ ذ ث، ر ل ن ، ف ب م ، وأي ء — انها ٢٩ حرفا ، ٢٥حرفاًصحاح ولها احياز ومدارج و٤ حروف هوائية . يعطي الخليل هذه الحروف مسميات حسب الاحياز والمدارج فالحروف الحلقية هي ع ح هـ خ غ ، واللهوية هي ق ك، والشجرية هي ج ش ض، والأسلية هي ص س ز ، والنطعية هي ط د ت واللثوية هي ظ ذ ث ، والذلقية هي ر ل ن ، والشفوية هي ف ب م، والهوائية هي وأي ء إن مذهب سيبويه الصوتي يتفق الى حد كبير مع نظام الخليل الصوتي في تقسيم الحروف. حسب مخارجها

٤ — والاصل الاخير الذي اقام عليه الخليل ترتيب كتاب العين هو التقاليب الذي عنه تعرف تقاليب كل بناء ، وعددها، وكيفية الوصول اليها ، ويصرح الخليل بالاسباب التي دفعته الى تأليف كتاب العين ، وترتيبه بالصورة الحالية

وصف المعجم :

يتصف معجم الخليل ، «كتاب العين بما يلي (٤٢) :—

١ — دقة الخليل ووضوحه في تعريف الالفاظ المتصلة بالنبات والحيوان التي يذكرها في الكتاب .

---

(٤١) المعجم العربي — حسين نصار ص ٢٠٣ — ٢٢٢ .

(٤٢) المصدر السابق ص ٢٣١ .

٢ — عناية الخليل باللغات التي اشار اليها في اكثر من خمسة وثلاثين موضعاً ، سمّى ثلاثاً منها ، عنعنة تميم ، وكشكشة ربيعة ، وقطعة طي ، وأورد بعض اللغات التي نسبها الى اللغات المعروفة ، دون تسمية معينة ، مثل لغات هذيل ، وتميم ، والخفاجيين من بني عقيل ، واليمن ، واورد اشياء من لغة المعاصرين له في اقليمه العراق ، حيث كان الخليل متسامحاً متحرراً من القواعد المتزمتة .

في المنهج : يتصف منهج الخليل بظاهرة : (٤٣)

١ — تنظيم طريقة ذكر الافعال والصفات ، وهذا التنظيم من ثوابته فهو يذكر الفعل ويعقبه بمصادره ، ويلتزم الترتيب فيه حيث يقدم الماضي ثم المضارع ثم المصدر اوالمصادر.

٢ — ايراد الصفات بعد ايراد الافعال والمصادر في كثير من الاحيان ولايتبرم من كثرتها بل يوردها جميعاً ، وينبه من وقت لاخر الى المذكر والمؤنث والمفرد والجمع منها ، فيقول «الرقيع الاحمق . يقال رجل أرقع ومرقعان ، وامرأة رقعاء ومرقعانة » .

٣ — تنكب الخليل القياس في موضوعات اللغة ، واحسن استعماله ، واعتمده على اساس من الاشتقاق ، قال « امرأة عاقر . وقد عقرت تعقر ، وعقرت تعقر أحسن لان ذلك شيء ينزل بها وليس من فعلها بنفسها .

شواهد كتاب العين : (٤٤)

يستشهد الخليل في كتاب العين بالشعر ، والحديث ، والامثال ، والقرآن الكريم والشعر يعتبر من اقوى استشهاداته ، ويعتمد عليه كثيراً ، ويكثر من ايراده ، يأتي بالبيتين او الثلاثة ليستشهد بها على امر واحد ، وطريقته في الاستشهاد ليست منسقة ، فهو يأتي بالكلمة اولا ثم يعقبها بشاهدها ، اويأتي بالشاهد في وسط شرحه للكلمة ، وطريقة تناوله الشاهد ليست على نظام واحد ، فقد يورده دون تعرض له ، اويسير الى شرح كلمات فيه ، او يشرحه كاملا ، وشعراء الطبقة الاولى والثانية يعتمدهم مطلقاً ، ويعتمد الفرزدق ، والكميت ، والطرماح من شعراء الطبقة الثالثة ، اما طبقة المولدين فلا يستشهد الا بحفص الاموي ، وبشار بن برد .

(٤٣) المصدر السابق ص ٢٢٢ — ٢٢٤ .

(٤٤) المصدر السابق ص ٢٢٥ .

مآخذ كتاب العين : (٤٥)

لا يخلو كتاب العين من نقص ، كما هو شأن الامور المبتكرة ، فهو اول معجم في اللغة العربية ، يضاف الى ذلك ان الخليل لم يتمه ، وانما اتمه احد تلاميذه بعد وفاته ، ومـا يؤخذ عليه : —

١ — التصحيف فقد اتهم بالتصحيف بفعل التحامل

٢ — الانفراد بكثير من الالفاظ ، ويرد بان اللفظ المنفرد الذي يذكره اهل الضبط والاتقان حكمه القبول .

٣ — اختلاف نسخه واضطراب رواياته ، وماوقع فيها من الحكايات عن المتأخرين والاستشهاد بالمرذول من اشعار المحدثين ، ويرد على هذا انه من زيادات الناس ، ولا يعيب الخليل ولا كتابه الاصلي .

الضجة حول كتاب العين (٤٦)

لقد أثار كتاب العين ضجة عظيمة ، فقد تشعبت الاراء فيه بين المدح والذم ، وافترقت بين تصديق نسبته الى الخليل من عدمها ، ولقد ذهبوا فيه الى فرق ثلاث .

١ — المؤيدون وقد تألفت قديماً من « المبرد ، ابن درستويه ، الزجاجي ، ابن دريد ابن فارس ، ابن عبدالبر ، ابن بجير ، ابن الانباري ، ابن خلدون ، وحديثاً تألفت من «جرجي زيدان ، محمد بن شنب ، محمد صديق حسن خان .

اما الكتب المنصفة المدافعة عن كتاب العين فتتمثل بكتاب التوسط لابن دريد ، وكتاب الرد على المفضل في نقضه على الخليل لابراهيم بن محمد بن نفطويه ، وكتاب الـرد عـلى المفضل في الرد على الخليل لعبدالله بن جعفر بن درستويه ، ورسالة الانتصار للخليل فيما رد عليه في العين للزبيدي ، ومختصرا كتاب العين لعلي بن القاسم السنجاني ، والآخـر الزبيدي ، وكتاب الزبيدي اشهرهما حين ذكر في مقدمته ان امير المؤمنين الحكم المستنصر بالله امره بجمعه وتأليفه ، وقد اتبع فيه أموراً ثلاثة هي التنظيم ، والتصحيح ، والاختصار ، وقد سار على ترتيب الخليل وارتضى تسمية المعجم الى كتب بحسب الحروف ، فيقول آمراً أمير المؤمنين « بأن تؤخذ عيونه ، ويلخص لفظه ، ويحذف حشوه وتسقط فضول الكلام المتكررة فيه ، لتقرب بذلك فائدته ، ويسهل حفظه » .

(٤٥) المصدر السابق ص ٢٤٩ — ٢٥٣ .

(٤٦) المصدر السابق ص ٢٥٦ — ٢٦٢ .

٢ — المنكرون وقد تألفوا من « النضربن شميل ، ومؤرج السدوسي ، ونصر بن علي الجهضمي ، وابو الحسن الاخفش ، وابي حاتم السجستاني ، وابن جني ، والقالي ، والأزهري .

إن جميع حجج المنكرين تتساقط من اقوالهم ، فالنضر يقول، اقمت بالبادية اربعين سنة « واقامته فيها لاتمنع ان يؤلف الخليل كتابه ، والأزهري يقول أجمع اللغويون على ان التأسيس المجمل في اول كتاب العين لابي عبدالرحمن الخليل بن احمد ، اماحملته اذن كان لها غرض خاص ترمي الى تقرير عدم اهمية المعاجم التي سبقت معجمه ليبرزه في صورة الكتاب الذي ليس له قرين ، والأزهري عندما اراد في المقدمة ان يذكر منهجه ويوضح ترتيبه ويبين لنا كيفية تنظيم المفردات لجأ الى مقدمة كتاب العين ينقل منها بالحرف الواحد الشيء الكثير ، ويعزى الى ابي على القالي بانه لم يعترف بكتاب العين بناء على انه ليس للكتاب اسناد ، ولكن الذي يبدو غريباً في ان القالي نفسه اقتبس منه كثيراً في كتاب البارع تحت عبارة : وقال الخليل

ومن ناحية أخرى فان عدم معرفة ابي حاتم بانتشار الكتاب في عهده لايدل على عدم نسبته الى الخليل ، واما عدم معرفته بسلسلة رواية العين لاتنفي نسبة الكتاب الى الخليل وكتب النقد هي ، كتاب الرد على الخليل واصلاح مافي كتاب العين من الغلط والمحال للمفضل بن سلمة الكوفي ، وكتاب استدراك الغلط الواقع في كتاب العين لابي بكر الزبيدي ، وكتاب الرد على الليث للأزهري ، وكتاب غلط العين للخطيب الاسكافي ،

٣ — أصحاب الموقف الوسط : (٤٧)

تألفت قديماً من ثعلب واسحاق بن راهويه ، والسيرافي ، وابن المعتز وابي الطيب اللغوي، وابي بكر الزبيدي وغيرهم ، واخيراً السيوطي والاب انستاس ماري الكرملي ، وجميع هؤلاء تتراوح اراؤهم فيما بين : الخليل وضع كتاب العين والليث اكمله كما يقول ابو الطيب اللغوي، والآخر : الفكرة للخليل والليث قد وضع الكتاب بما يتفق وهذه الفكرة ، والرأي الاخير : الليث أعاد وضع الكتاب بعد أن احترق ، وينسب هذا الرأي الى ابن المعتز الخليفة الشاعر ، اوما في المقدمة منسوب للخليل ، اوعمل الخليل اول كتاب العين ، اوعمل الخليل في كتاب العين قطعة من اوله الى حرف العين .

---

(٤٧) المصدر السابق ص ٢٦٢ — ٢٦٥.

رأي الدكتور حسين نصار : (٤٨)

أثبت مايقوله الدكتور حسين نصار « بأن الخليل وضحت لديه فكرة المعجم ، ووضع المنهج الذي يحققها واخذ في تنفيذه . ولكن القدر لم يمهله حتى يتمه ، فعهد به الى تلميذه الليث ونصحه بسؤال العلماء . فبذل هذا جهده في السير على خطة استاذه ، والافادة مما كتبه من مادة اومما يلقاه من العلماء . ثم صار الكتاب الى خزانة آل طاهر بخراسان ، فاطلع عليه القراء ، وقيدوا على هوامشه ، وربما في متنه ايضاً تعليقاتهم المكملة اوالموضحة او المعترضة — فدخل في الكتاب — في اثناء ذلك كله — مواد غريبة وتصحيفات واخطاء وزيادات من غير صاحبه الاول والثاني وقد سبق ان رأينا الامر نفسه يحدث لنوادر الاصمعي في خزانة آل طاهر انفسهم واختلفت نسخ العين في التنبه الى هذه الاضافات اذ نقلها وراقون لاعالمون محققون ، فمنها مانبه على صاحبه ،ومنها مااهمل ذلك فيه اهمالا تاماً اوجزئياً ، ومنها ماعزل في الهامش ، ومنها ما أقحم كله أو جزء منه في المتن ، اومنها ماألحق في ختام المواد . ووقعت هذه النسخ المختلفة الى اللغويين ففطنوا الى بعض هذه الاضافات ، وأبهم عليهم بعضها الآخر ، فاختلف ، موقفهم منها ، فأحدهم حذفها لانه تنبه الى أقحامها ، وآخر اخذها ونسبها الى صاحبها او الى «قوم» وثالث اقتبسها ظاناً انها من العين نفسه ، فنسبه الى مؤلفه » .

أثر كتاب العين في معاجم مابعده: (٤٩)

لقد ترك كتاب العين في المعاجم التي ظهرت فيما بعده اثراً واضحا ،وان اختلفت في كل منها عن الآخر ، فقد تأثرت هذه المعاجم بخطة كتاب العين ونظامه وبما يلي : —

١ — اعتبار الحروف هي الاصول وحدها في ترتيب الكلمات ، ولم يحد واحد منها عن ذلك ابداً.

٢ — تعالج اموراً مختلفة تتصل بالحيوان والنبات والاعلام وغيرها الى جانب موضوعات اللغة التي تشمل التفسير . لغات قبلية معرب ومولد

٣ — تهدف جميعا الى الغرض الذي اراده الخليل من كتاب العين وهو جمع اللغة كلها بواضحها وغريبها ، وشذ عن ذلك الجمهرة ، وربما الصحاح والأساس .

---

(٤٨) المعجم العربي ص ٢٧٠ .

(٤٩) المصدر السابق ص ٢٧١ .

٤ — تمسكت هذه المعاجم جميعا بنظام الابنية الذي سار عليه الخليل كالبارع للقالي ، والتهذيب للأزهري ، والمحيط للصاحب بن عباد والمحكم لابن سيده .

وبعد هذا كله اميل الى الرأي الذي يقول بان الخليل بن احمد الفراهيدي هو الذي الفَ كتاب العين من اوله الى آخره ، وان تلميذه الليث كان راويته في ذلك (٥٠)

(٥٠) كتاب العين — لعبد الله درويش ص ٢٧ .

المصادر

١ ـ أخبار النحويين البصريين ـ تأليف القاضي ابن سعد الحسن بن عبدالله السيرافي تحقيق طه محمد ومحمد عبدالمنعم خفاجي ـ الطبعة الاولى سنة ١٣٧٤هـ ـ ١٩٥٥م ص٣٠ .

٢ ـ الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين تأليف خير الدين الزركلي .

٣ ـ الأغاني تأليف ابي فرج الأصفهاني ـ تحقيق عبدالكريم ابراهيم الغرباوي باشراف محمد أبو الفضل ابراهيم ـ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ـ سنة ١٣٩٠هـ ١٩٧٠م جـ٨ ص١٨٤ .

٤ ـ البداية والنهاية ـ تأليف الحافظ المفسر المؤرخ عماد الدين ابي الفداء اسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي المتوفى سنة ٧٧٤هـ مطبعة السعادة جـ٢ ص٦٠ .

٥ ـ بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ـ تأليف العلامة الحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي الشافعي ـ الطبعة الاولى سنة ١٣٢٦هـ ، على نفقة أحمد ناجي الجميلي ومحمد امين الخانجي واخيه ـ مطبعة السعادة ص٢٤٣ .

٦ ـ البلغة في تاريخ ائمة اللغة ـ تأليف مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي تحقيق محمد المصري ـ منشورات وزارة الثقافة. دمشق ، سنة ١٣٩٤هـ ـ ١٩٧٢م.

٧ ـ البيان والتبيين ـ جـ١ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة سنة ١٣٦٧هـ ١٩٤٨م ص٢٧٤ .

٨ ـ تاج العروس ـ المجلد الاول ـ تأليف محمد مرتضى الحسيني الزبيدي . الطبعة الاولى ـ المطبعة الخيرية سنة ١٣٠٦هـ ص١١

٩ ـ تاريخ بغداد ـ تأليف الحافظ ابي بكر احمد بن علي الخطيب البغدادي ، المجلد الثامن ـ طبع للمرة الاولى بنفقة مكتبة الخانجي بالقاهرة

١٠ ـ تهذيب اللغة ـ تأليف محمد بن محمد الأزهري المكنى بأبي منصور ـ تحقيق عبدالسلام محمد هارون ، مراجعة محمد علي النجار ـ القاهرة ، الدار المصرية سنة ١٩٦٤ م جـ١ .

١١ — الخليل بن أحمد الفراهيدي إعماله ومنهجه — تأليف مهدي المخزومي — مطبعة الزهراء — بغداد سنة ١٩٦٠م .

١٢ — دائرة المعارف الاسلامية — المجلد الثامن ص٤٣٩ .

١٣ — شذرات الذهب في اخبار من ذهب — تأليف ابن العماد أبي الفلاح عبدالحي إبن احمد الحنبلي — مكتبة القدسي — جـ١ القاهرة سنة ١٣٥٠ هجرية .

١٤ — ضحى الاسلام — تأليف احمد امين جـ٢ الطبعة الخامسة . مكتبة النهضة المصرية ص٢٦٦ .

١٥ — طبقات النحويين واللغويين — لابي بكر محمد بن الحسن الزبيدي، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم — الطبعة الاولى سنة ١٣٧٣هـ ١٩٥٤م .

١٦ — الكتاب — لسيبويه جـ ٢ الطبعة الاولى — المطبعة الكبرى الاميرية ببولاق مصر سنة ١٣١٧ هجرية .

١٧ — كتاب العين اول معجم في اللغة العربية للخليل بن احمد الفراهيدي تحقيق الدكتور عبدالله درويش — جامعة القاهرة — مطبعة العاني بغداد ١٣٨٦هـ — ١٩٦٧م .

١٨ — الكامل في التاريخ — تأليف الشيخ العلامة عزالدين ابي الحسن علي بن ابي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبدالواحد الشيباني المعروف بابن الأثير . المجلد السادس — دار صادر للطباعة والنشر بيروت ١٣٨٥ — ١٩٦٥م ص٥٠

١٩ — كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون — للعالم الاديب المؤرخ مصطفى بن عبدالله الشهير بحاجي خليفة — المجلد الثاني إعادت طبعه بالاوفسيت المكتبة الاسلامية والجعفرية — تبريزي طهران — الطبعة الثالثة ١٩٥٧م — ١٣٧٨هـ

٢٠ — كتاب الحيوان — جـ٧ للجاحظ تحقيق عبد السلام محمد هارون مكتبة مصطفى البابي الحلبي واولاده سنة ١٣٦٤هـ — ١٩٤٥م .

٢١ — لسان العرب — للامام ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور — دار صادر للطباعة والنشر — بيروت ١٩٥٦ — ١٩٥٧م

٢٢ — مختصر كتاب العين — تأليف ابي بكر محمد بن الحسن الزبيدي قدم نصه وعلق حواشيه وقدم له علال الفاسي ص١

٢٣ — مراتب النحويين البصريين — تصنيف أبي الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي المتوفي سنة ٣٥١ هـ حققه محمد ابو الفضل ابراهيم — مكتبة النهضة مصر مطبعة الفجالة ، القاهرة — ص ٢٧

٢٤ ـ المزهر في علوم اللغة ـ للعلامة السيوطي شرحه وطبعه وصححه وعنون موضوعاته وعلق حواشيه محمد أحمد جادالمولى ومحمد ابو الفضل ابراهيم ، وعلي محمد البجاوي ج١ دار احياء الكتب العربية ـ الطبعة الرابعة ١٣٧٨هـ ـ ١٩٥٨م ص٢

٢٥ ـ معجم الادباء المعروف بارشاد الاريب الى معرفة الاديب ـ لياقوت الحموي ج٤ ـ الطبعة الاولى ١٩٢٧م مصر ص١٨١ .

٢٦ ـ مقدمة ابن خلدون ـ عبدالرحمن بن محمد بن خلدون ـ الطبعة الاولى سنة ١٣٧٩هـ ـ ١٩٥٠م .

٢٧ ـ الموسوعة العربية الميسرة باشراف محمد شفيق غربال .

٢٨ ـ معجم المؤلفين ـ تراجم مصنفي الكتب العربية ـ تأليف عمر رضا كحالة ـ مطبعة الترقي بدمشق سنة ١٣٧٧هـ ـ ١٩٥٧م .

٢٩ ـ مدرسة البصرة النحوية نشأتها وتطورها ـ تأليف عبدالرحمن السيد ـ الطبعة الاولى ـ توزيع دار المعارف بمصر .

٣٠ ـ الفهرست لابن النديم ـ مطبعة الاستقامة بالقاهرة ، المجلد الاول .

٣١ ـ فتوح البلدان ـ للأمام البلاذري حققه وعلق على حواشيه وقدم له عبدالله انيس الطباع وعمر انيس الطباع دار النشر للجامعيين سنة ١٣٧٧هـ ـ ١٩٥٧م .

٣٢ ـ العين ـ تأليف الليث بن المظفر ، عارض هذه الطبعة الاب انستاس ماري الكرملي ـ مطبعة دار الايتام ، بغداد ١٩١٤ .

٣٣ ـ المعجم العربي نشأته وتطوره ـ تأليف دكتور حسين نصار ، مطابع دار الكتاب العربي بمصر ، الجزء الاول ١٣٧٥هـ ـ ١٩٥٦م .

المفعول له بين شروط النحاة وواقع اللغة

الدكتور فاضل صالح السامرائي
أستاذ بكلية الآداب /جامعة بغداد

المفعول له أو المفعول لأجله مصطلح بصري وهو عندهم ماأفاد تعليلا من المصادر بشروط معينة نحو قوله «يجعلون أصابعهم في آذانهم من الصواعق حذر الموت ــ البقرة ١٩» . جاء في (الكتاب) : (هذا باب ماينتصب من المصادر لانه عذر) لوقوع الأمر ، فانتصب لأنه موقوع له ولأنه تفسير لماقبله لم كان وليس بصفة لما قبله ولامنه ... وذلك قولك : فعلت ذاك حذار الشر وفعلت ذاك مخافة فلان وادخار فلان وقال الشاعر وهو حاتم بن عبدالله الطائي :

واغفر عوراء الكريم ادخاره　　واصفح عن شتم اللئيم تكرما

...وفعلت ذاك أجل كذا وكذا فهذا كله ينتصب لانه مفعول له كأنه قيل : لم فعلت كذا وكذا؟ فقال لكذا وكذا ولكنه لماطرح اللام عمل فيه ماقبله » (١) .

وعند الكوفيين والزجاج هو مفعول مطلق لفعل محذوف عند الزجاج وللفعل المذكور عند الكوفيين (٢) فنحو (جئتك اكراماً لك) تقديره عند الزجاج جئتك أكرم اكراماً لك وعند الكوفيين أن معنى (جئتك) هنا (اكرمتك)

---

(١) سيبويه ١٨٤/١ – ١٨٦.

(٢) انظر الرضي على الكافية ٢٠٧/١ – ٢٠٨، الهمع ١٩٤/١ – ١٩٥، التصريح ٣٣٧/١، حاشية الصبان ١٢٢/٢، حاشية الخضري ١٩٤/١ .

ويقول الجرمي « ان مايسمى مفعولا له فتنصب نصب المصادر التي تكون حالا فيلزم تنكيره ويقدر نحو قوله تعالى (حذر الموت) متحاذرين» (١) .

والذي يبدو أن رأي البصريين أرجح واقرب الى طبيعة اللغة وان كان المعنى في قسم من التعبيرات يحتمل رأي الكوفيين وغيرهم وذلك من وجوه عدة منها :

١ ــ انه يصح بلاخلاف ان اقول (فعلت ذاك ابتغاء مرضاة الله) جواباً عن سؤال لم فعلت ذاك ؟ فهنا أفدت التعليل والسبب قال تعالى : « واذ قالت امة منهم لم تعظون قوماً الله مهلكهم أومعذبهم عذاباً شديداً؟ قالوا معذرة الى ربكم ــ الاعراف ١٦٤» فهنا بين علة الوعظ وسببه في حين ان المفعول المطلق والحال ليسا لبيان العلة فالمفعول المطلق يكون لبيان التوكيد ولبيان النوع والعدد عند النحاة وهذا ليس واحداً منها . والحال مبينة للهيئة ومؤكدة وهذا عذر وسبب. فالمفعول له يؤدي غرضاً مغايراً لغرض الحال والمفعول المطلق .

انه قد يصح أحياناً تقديره بالحال اوبالمفعول المطلق لكن المعنى سيختلف وذلك نحو قولك « جئتك طمعاً في رضاك» فان قدرته (طامعاً) كان حالا وان قدرته (اطمع طمعاً) كان مفعولا مطلقاً وان اردت العلة والسبب كان مفعولا له ــ ولكلٍّ معنى .

٢ ــ العطف على العلة الصريحة . وذلك نحو قوله تعالى « وماانزلنا عليك الكتاب الالتبين لهم الذي اختلفوا فيه وهدى ورحمة لقوم يؤمنون ــ النحل ٦٤» فهنا ذكر علة انزل الكتاب باللام فقال (لتبين لهم الذي اختلفوا فيه) وهذه علة لاحال ولامفعولية مطلقة ثم عطف عليها بقوله (وهدى ورحمة لقوم يؤمنون) فهو اذن علة مثله وسبب لا حال ولامفعول مطلق لانه لايصح عطف الحال على ماليس حالا ولاعطف المفعول المطلق على ماليس مفعولا مطلقاً .

ومثله قوله تعالى : « قل نزله روح القدس من ربك بالحق ليثبت الذين آمنوا وهدى وبشرى للمسلمين ــ النحل ١٠٢» فهي مثل الاولى .

٣ ــ ان القول برأي الكوفيين يفضي الى اخراج الافعال من معانيها الى معان اخرى قد تكون بعيدة عنها من دون موجب وذلك نحو قولنا (قلت ذاك خوفاً منه) فيكون القول عندهم بمعنى الخوف في حين ان القول حسّي والخوف قلبي . ونحو قوله « وما اختلف فيه الا الذين اوتوه من بعد ماجاءتهم البينات بغيا بينهم ــ البقرة ٢١٣ » فيكون الاختلاف بمعنى البغي . ونحو قوله تعالى (كالذي ينفق ماله رئاء الناس ــ البقرة ٢٦٤) فيكون الانفاق

(١) الرضي ٢٠٨/١ .

بمعنى الرثاء . ونحو قوله (قل انفقوا طوعاً او كرها — التوبة ٥٣) فيكون الانفاق بمعنى الطوع وبمعنى الكره . ونحو قوله (هو الذي يريكم البرق خوفاً وطمعاً — الرعد ١٢) . فتكون رؤية البرق بمعنى الخوف والطمع .

ويفضي هذا الرأي الى ان يكون للفعل الواحد معان متعددة متناقضة نحو (قلت هذا ، خوفاً منك) و(قلت هذا إظهاراً للحق) و و(قلت هذا اكراماً له) و (قلت هذا تحقيراً له) و(قلت هذا اطفاء لنار الفتنة) و(قلت هذا تملقاً) (قلت هذا طمعاً في خيره) وغير ذلك فيكون معنى (قلت) على هذا : خفت وأظهرت الحق واكرمت وحقرت واطفأت نار الفتنة وتملقت وطمعت وغير ذلك وهي معان متعددة متغايرة ولاموجب لهذا كله

حده وشروطه .

يحد النحاة المفعول له بأنه «المصدر الفضلة المعلل لحدث شاركه في الزمان و الفاعل (١)

وعلى هذا فالمفعول له هو ماإجتمع فيه اربعة شروط وقيل خمسة

١ — أن يكون مصدراً .

٢ — ان يكون مذكوراً للتعليل .

٣ — ان يشارك الحدث في الزمن نحو قوله تعالى «يجعلون اصابعهم في آذانهم من الصواعق حذر الموت — البقرة ١٩» فزمن جعل الاصابع هو زمن الحذر . ولايصح ان تقول : خرجت اليوم مخاصمة خالد غدا

٤ — ان يشاركه في الفاعل اي يكون فاعل الحدث والمصدر واحداً نحو (قتله عدوانا) ففاعل القتل والعدوان واحد ولايصح ان تقول :(جاء خالد اكرام محمد له)لأن فاعل المجيء والاكرام مختلفان (٢) .

٥ — ان يكون قلبيا فلا يصح ان تقول : (جئت قتلاً للكافر) لان القتل ليس قلبيا(٣) .

والفاقد للقلبية نحو قوله تعالى : « ولاتقتلوا أولادكم من املاق — الانعام (١٥) لان الاملاق حسي ونحو (جئتك لحراثة الارض) (٤) .

---

(١) شذور الذهب ٢٨٤ وانظر ابن عقيل ١/١٩٤، الرضي ١/٢٠٨ .

(٢) انظر ابن عقيل ١/١٩٤، شذور الذهب ٢٨٤ ، ابن يعيش ٢/٥٣ التصريح ١/٣٣٤— ٣٣٩، الاشموني ٢/١٢٢ — ١٢٣.

(٣) انظر الرضي ١/٢٠٩، الهمع ١/١٩٤، الاشموني ٢/١٢٢ — حاشية الخضري ١/١٩٤ .

(٤) انظر ابن يعيش ٢/٥٣، ابن عقيل ١/١٩٤، التصريح ١/٣٣٥ — ٣٣٩.

والذي يبدو لي انه لايشترط في المفعول له الاكونه مصدراً فضلة مفيداً للتعليل اما الشروط الاخرى ففيها نظر — جاء في (الهمع) : «وشرط بعض المتأخرين فيه ان يكون من افعال النفس الباطنة ... وشرط الاعلم والمتأخرون مشاركته لفعله في الوقت والفاعل نحو ضربت ابني تأديباً ... ولم يشترط ذلك سيبويه ولا أحد من المتقدمين فيجوز عندهم : اكرمتك امس طمعاً غداً في معروفك ، وجئت حذر زيد ومنه (يريكم البرق خوفاً وطمعاً) فناعل الاراءة هو الله والخوف والطمع من الخلق » (١) .

ولاأرى سبباً مقبولا في منع نحو (قصدت مكة أداءً لفريضة الحج) فزمن القصد غير زمن أداء الفريضة قال تعالى : «وانزل التوراة والانجيل من قبل هدى للناس — آل عمران ٣ ، ٤ » ومن المعلوم ان هداية الناس ليست مقارنة لوقت الانزال وانما هي بعده . فالتوراة انزلت على سيدنا موسى (ع) ثم اصبحت بعد هداية للناس ، وكذلك الانجيل فزمن الانزال غير زمن الهداية .

ومثاله قوله تعالى : «قل نزله روح القدس من ربك بالحق ليثبت الذين آمنوا وهدى وبشرى للمسلمين ، النحل ١٠٢ » فالتثبيت والهداية والبشرى بعد التنزيل لاوقته .

وقد ذهب ابو علي الى أجازة عدم المقارنة في الزمان (٢) .

واما المشاركة في الفاعل فليست ضرورية ، وهو الذي ذهب اليه ابن خروف « تمسكاً بقوله تعالى (يريكم البرق خوفاً وطمعاً) (٣) حيث ان فاعل الاراءة هو الله والخوف من المخاطبين »(٤) وقد جعله النحاة على تأويل الخوف والطمع بالاخافة والاطماع أو تأويل (يريكم البرق) ليجعلكم ترون وهو تأويل بعيد دعت اليه قاعدتهم وثم تدع اليه ضرورة تعبير .

ومن عدم الاتحاد في الفاعل أيضاً قوله تعالى : «فلما جاءهم نذير ما زادهم الانفوراً ، استكباراً في الارض ومكر السيء — فاطر ٤٢» ففاعل زيادة النفور النذير وفاعل الاستكبار الكفار فالفاعل مختلف . وقال : «تجري بأعيننا جزاء لمن كان كفر — القمر ١٤» ففاعل

---

(١) الهمع ١/١٩٤ .

(٢) الرضي على الكافية ١/٢٠٩ .

(٣) الرعد ١٢ .

(٤) حاشية الخضري ١/١٩٤ وانظر الاشموني ٢/١٢٢ ، التصريح ١/٣٣٤ — ٣٣٥ .

الجري السفينة وفاعل الجزاء هو الله . جاء في شرح الرضي على الكافية) : « وبعض النحاة لايشترط تشاركهما في الفاعل وهو الذي يقوى في ظني وأن كان الاغلب هو الأول والدليل على جواز عدم التشارك قول أمير المؤمنين علي رضي الله عنه في نهج البلاغة : (فأعطاه الله النظرة استحقاقاً للسخطة واستتماماً للبلية) والمستحق للسخطة ابليس والمعطي للنظرة هو الله تعالى لايجوز ان يكون (استحقاقاً)حالا من المفعول لأن (استتماماً) اذن ، يكون حالا من الفاعل وكذا (أنجازاً للعدة) ولايعطف حال الفاعل على حال المفعول ، وكذا قول العجاج :

يركب كل عاقر جمهور   مخافة وزعل المحبور

والهول من تهور الهبور

فان الهول بمعنى الافزاع لا الفزع والثور ليس بمفزع بل هو فزع (١).

ولايشترط كذلك ان يكون قلبياً فيما أرى وأن كان الكثير ان يكون قلبياً فانه لامانع من أن تقول : (فعلت هذا إطفاءً لنار الفتنة) وهو غير قلبي كما لايمنع ان تقول (فعلت هذا عملاً بنصيحتك)و (فرض الله الجهاد محقاً للظلم وازهاقاً للباطل ونشراً للخير واستئصالا للفساد و (أخطب كل يوم في داري تمريناً للساني وتعويداً له على الاداء السليم) وهذه كلها ليست قلبية . قال تعالى : «وحرموا مارزقهم الله افتراءً على الله — الانعام ١٤٠ » والافتراء ليس قلبياً . وقال : «فأتبعهم فرعون وجنوده بغياً وعدواً — يونس ٩٠ » وقال «أولم نمكن لهم حرماً آمناً يجبي اليه ثمرات كل شيء رزقاً من لدنا — القصص ١٥٧ » وقال «ماضربوه لك الا جدلا بل هم قوم خصمون — الزخرف ٥٨» وقال : «مازادهم الانفوراً استكباراً في الأرض ومكر السيء — فاطر ٤٢»

فهذه كلها من المفعول لأجله وهي ليست قلبية ونحو ذلك قول الكميت :

طربت وماشوقاً الى البيض اطرب   ولالعباً مني وذو الشيب يلعب

واللعب ليس قلبياً .

جاء في (شرح الرضي على الكافية) ان ذلك اي كونه قلبياً ينتقض «بجواز نحو جئتك اصلاحاً لامرك وضربته تأديباً اتفاقاً .

(١) الرضي ١/٢٠٩ .

فان قال هو بتقدير حذف مضاف أي أرادة اصلاح وارادة تأديب قلنا فجوز ايضاً جئتك اكرامك لي وجئتك اليوم اكراماً لك غداً بتقدير المضاف المذكور بل جوز جئتك سمناً ولبناً فظهر أن المفعول له هو الظاهر لا المقدر المضاف(١).

اما اذا كان المفعول لاجله مصدراً مؤولا فلا يشترط فيه شيء من ذلك قال تعالى: ولايجرمنكم شنآن قوم أن صدوكم عن المسجد الحرام أن تعتدوا — المائدة ٢ » ف(أن صدوكم) مفعول لاجله والتقدير لأن صدوكم والفاعل مختلف ففاعل يجرمنكم هو الشنآن أي البغض وفاعل الصد هم الكفار والصد ليس قلبياً . وقال : « والقى في الارض رواسي أن تميد بكم — النحل ١٥» ففاعل الالقاء هو الله وفاعل الميد هي الارض والميد ليس قلبياً والزمن مختلف فخلق الجبال قبل خلق البشر وقال : «اتقتلون رجلاً أن يقول ربي الله — غافر ٢٨» وقال : «عبس وتولى أن جاءه الاعمى — عبس ١ ، ٢»
فهذه كلها الفاعل فيها مختلف وهي ليست قلبية وقد يكون الزمن مختلفاً ايضاً نحو (أكرمته اليوم أن اكرمني امس) وهذا ليس قلبياً والفاعل والزمن مختلفان وهو الذي نرجحه في المصدر الصريح أيضاً.

جاء في (الهمع) : «ولايتعين الجر مع إن وأن وإن كانا غير مصدرين لانهما يقدران بالمصدر وأن لم يتحد فيهما الفاعل او الوقت لأن حرف الجر يحذف معهما كثيراً نحو أزورك أن تحسن الي او أنك تحسن الي» (٢).

---

(١) الرضي ١/٢٠٩ .
(٢) الهمع ١/١٩٥ .

مراجع البحث

- حاشية الخضري على شرح ابن عقيل – مطبعة دار احياء الكتب العربية
- حاشية الصبان على شرح الاشموني – دار احياء الكتب العربية
- شرح ابن عقيل – دار احياء الكتب العربية
- شرح الاشموني على الفية ابن مالك – دار احياء الكتب العربية
- شرح التصريح على التوضيح لخالد بن عبدالله الازهري – دار احياء الكتب العربية
- شرح رضي الدين الاستربادي على الكافية لابن الحاجب
- شرح شذور الذهب لابن هشام الانصاري تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد .
- شرح المفصل للزمخشري لموفق الدين ابن يعيش طبع ونشر أدارة الطباعة المنيرية
- كتاب سيبويه مصور عن طبعة بولاق – نشر مكتبة المثنى ببغداد
- همع الهوامع شرح جمع الجوامع لجلال الدين السيوطي ط١سنة ١٣٢٧هـ مطبعة السعادة بمصر .

مكتبتنا العربية

اسلوب التوكيد في النحو العربي

اعداد : عواطف يوسف عبدالرزاق

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

لاسلوب التوكيد في الكلام العربي أهمية كبيرة للسامع إذ أنه يثبت في قلبه ما يدعيه المتكلم في كلامه ولهذا فإننا نرى أن التوكيد يختلف باختلاف مقام المتكلم وما يتلمسه من السامع مما يحيط به من نسيان أو خوف أو شك فتارة نرى المتكلم يؤكده للسامع بأداة توكيد واحدة كأن تكون نوناً أو لاماً فإن وجد في السامع شكاً أضاف له القسم حتى يجعله على اطمئنان مما يسمعه . ولاهمية هذا الاسلوب المتناثر في طيات الكتب النحوية والادبية ولما نحتاجه منه في حياتنا اليومية والعملية وجدت أن أدلو بدلوي عسى أن أوفق لجمعه واخراجه بالصورة التي أقدمها للقاريء الكريم مستعينة بما استعان به الأولون من استشهادهم ببعض آيات القرآن الكريم وأقوال العرب شعراً ونثراً وما روي من أحاديث نبوية وقد تكلمت في هذا الموضوع بادىء ذي بدء عن معنى التوكيد بقسميه ووضح التوكيد اللفظي في الجملة العربية وبيان الغرض من كل منهما وتحدثت عن ألفاظ التوكيد المعنوي وآراء النحويين من حيث المطابقة والافراد والجمع موضحة وجهات النظر عند بعض النحويين ، ووقفت طويلاً عند بعض ألفاظ التوكيد التي خرجت عن معنى التوكيد المراد له وكذلك بينت بعض الألفاظ التي جرت مجرى التوكيد ، وكشفت عن ألفاظ أخرى لها معانٍ عديدة منها التوكيد نحو الكاف الزائدة — كي — كيف الى — إذ — غير — رب — كأن — لكن — حقاً — أما — إذاً — إذن — هل — اللام الزائدة في جواب (لو) و (لولا) — لام الجحود — لا — النداء (يا) — من الزائدة —

التأنيث — نَعَم ، توكيد فاعل نعْم — امّا — إنّ وأنّ — لن — ما الزائدة — الباء الزائدة كلاّ — نوني التوكيد — لام الابتداء — قد ولقد — لاجرم .

وأضفت إلى ماذكرت أساليب أخرى تفيد التوكيد كالحال الذي يفيد التوكيد والتوكيد بالمصدر — والتوكيد بالقَسَم — والتوكيد بضمير الفصل — والتوكيد بالنعت والتوكيد بالمفعول المطلق — والتوكيد بالقصر — .

ثم انتقلت إلى بيان حكم آخر المؤكّد وختمت بحثي هذا بالحديث عن جواز توكيد النكرة وقد بينت الآراء التي قيلت في ذلك .

وحسبي في بحثي هذا انني حاولت ان اجمع كل مايتصل بهذا الأسلوب الذي نحن بحاجة اليه في الحياة العملية فان كنت قد أصبت فهذا ما أصبو اليه وان كنت قد أخطأت فأملي ان هناك من يقوم خطئي والله الموفق .

بسم الله الرحمن الرحيم

معنى التوكيد

لقد ورد التوكيد في القرآن الكريم وكلام العرب وحديث رسولنا العظيم ، وقد تناولت كتب اللغة التوكيد وتوسعت فيه وفي المعاني التي تحتملها مادة (وكّدَ) .

فمن معاني التوكيد في اللغة : (يقال : أوكدتُه وأكّدْتُه وآكدتُه ايكاداً وبالواو أفصح أي شدَدْتُه وتوكّد الامر وتأكد بمعنى) «١»

ويقال وكّدت اليمينَ والهمز في العقد أجود ، وتقول : اذا عقدْت فأكدّ وإذا حلفت فوكدّ .

ووكّد الرّحل والسرج توكيداً شدّه .

وجاء في محيط المحيط : وكّد العهد والسرج (٢) توكيداً وأكّده تأكيداً وأوكده وآكده إيكاداً وبالواو أفصح شدّه وأوثقه ، وتوكد توكّداً وتأكيداً أشتدّ وتوثق . ، ، التوكيد والأكيد المرثق . وقال :

هو تابع يقرر أمر المتبوع في النسبة والشمول .

ووردت هذه المعاني نفسها في الصحاح في اللغة (٣) والعلوم وفي مختار الصحاح . (٤)

وجاء في ترتيب القاموس المحيط : وكد يكدُ (٥) وكوداً : أقام وقصد وأصاب والعقد أوثقه كأكّده ، والوكد بالضم السعي و الجهد والتوكيد أفصح من التأكيد . وتوكدّ وتأكد بمعنى .

وقيل ان التوكيد بالواو أكثر من الهمز وبها جاء التنزيل (٦) يقال أكد ووكد تأكيداً وتوكيداً أطلق على التابع الاتي من اطلاق المصدر على اسم الفاعل (٧) .

(١) لسان العرب لابن منظور — طبعة مصورة عن بولاق ج٤ : ص ٤٨٧ مادة (وكد) .
(٢) محيط المحيط — تأليف بطرس البستاني — طبعة ١٨٦٧ المجلد الثاني ص ٢٢٨١ .
(٣) الصحاح في اللغة والعلوم تأليف الجوهري طبعة دار الحضارة العربية المجلد الثاني ص ٧١١
(٤) مختار الصحاح الشيخ محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي طبعة ١٩٥٠ ص٧٥٩ .
(٥) ترتيب القاموس المحيط للاستاذ احمد الزاوي الطرابلسي الطبعة الاولى ١٩٥٩ ج٤ ص ٥٨٧ .
(٦) كقوله تعالى (ولا تنقضوا الايمان بعد توكيدها) الآية ٩١ من سورة النحل.
(٧) حاشية الخضري تأليف محمد الدمياطي — الطبعة الاخيرة ١٣٥٩هـ — ١٩٤٠م ج٢ ص٥٦

وذكر في همع الهوامع : هو مصدر وكد ، والتأكيد مصدر أكد (١)

قال ابن مالك (هو تابع يقصد به كون المتبوع على ظاهره)

وجاء في الصحيح في اللغة العربية : المفهوم اللغوي : هو تابع يقرر متبوعه ويرفع عنه توهم غير الظاهر من الكلام بأحتمال التجوز والسهو (٢) وأرى أنه بالواو أفصح كما يراه الكثير من النحويين لوروده في القرآن الكريم بالواو كما في الآية التي أثبتها سابقاً .

الغرض من التوكيد

الغرض من التوكيد هو ازالة الشك والتوهم . وقد نقل عن أبي العباس أنه قال : ان التوكيد دخل في الكلام لاخراج الشك وفي الاعداد لاحاطة الاجزاء . (٣)

أقسامه : —

يقسم التوكيد على نوعين :

١ — توكيد لفظي

٢ — توكيد معنوي .

التوكيد اللفظي والغرض منه

هو كل كلام تريد ازالة الشك عنه خوفاً من النسيان أوعدم الاصغاء . وقيل الغرض منه أحياناً التقرية لارفع الاحتمال . (٤)

ويكون بتكريره بلفظه نحو جاء زيدٌ زيدٌ ، في حالة الرفع ، ورأيت زيداً زيداً في حالة النصب وسلمت على زيدٍ زيدٍ في حالة الجر .

وقال ابن مالك : (التوكيد اللفظي إعادة اللفظ أوتقويته) (٥) .

---

(١) همع الهوامع شرح جمع الجوامع ، تأليف جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي دار المعرفة بيروت — لبنان ج ٢ ، ص ١٢٢ .

(٢) الصحيح في اللغة العربية تأليف علي حمود عقيق ص ١٦٤ .

(٣) لسان العرب ج ٤ ، ص ٤٨٣ .

(٤) حاشية الخضري ج ٢ ، ص ٥٧ .

(٥) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ، تحقيق محمد كامل بركات — دار الكاتب ، الشرق ١٣٨٨ هـ — ١٩٦٨ . ص ١٦٦ .

أما ابن هشام فقد وضح (١) ان التوكيد يكون بإعادة اللفظ بعينه نحو (دكاً دكاً)(٢) أو مرادفه نحو (فجاجاً سبلاً) . (٣)

موضعه في الجملة العربية

بين ابن السراج ان التوكيد (٤) اللفظي يصلح في الافعال والحروف والجمل ، مثاله في الجملة الفعلية : جلس عمرو جلس ، واجلس اجلس وقم قم ، قال الشاعر :

ألا فاسلمي ثم اسلمي ثمت أسلمي ثلاث تحيات وان لم تكلمي(٥)

ونقل عن الزجاج أنه قال : ان العرب تعيد إذا طالت القصة كما في قوله تعالى : «لاتحسبنّ الذين يفرحون بما أتوا ، ويحبون أن يحمدوا بما لم يفعلوا ، فلاتحسبنّهم بمفازة من العذاب» (٦) . فتحسبنّهم توكيد للاولى وكقوله تعالى : «اني رأيت أحد عشر كوكباً والشمس والقمر رأيتهم لي ساجدين» (٧) فتكرر الفعل رأيت .

ومثاله في الجملة الاسمية : زيدٌ منطلق ، زيدٌ منطلق ، والله أكبر ، الله اكبر . (٨)

ومثاله في الحروف : في الدار زيدٌ جالس فيها ، فتكرر فيها ، وفيك زيدٌ راغب فيك قال ابن السراج : «ويكرر الحرف مع مايتصل به اذا كان عاملا» .

قال تعالى : «وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها» (٩) .

وقد بين جمل (١٠) النحاة ان الجملة تكرر مقترنة بالعاطف (ثم) كما في قوله تعالى : «كلا

---

(١) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب تأليف الامام أبي محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن احمد بن عبد الله بن هشام الانصاري المصري ص ٥٢٨ . محيط المحيط — المجلد الثاني ص ٢٢٨١ .

(٢) الآية ٢١ من سورة الفجر .

(٣) الآية [illegible] من سورة الانبياء .

(٤) الاصول في النحو لابي بكر بن السراج مطبعة النعمان ١٣٩٣ — ١٩٧٣م ج ٢ ص ١٧ [illegible] .

(٥) المباني في النحو — لعبد الوهاب [illegible] مكتبة [illegible] ص [illegible] .

(٦) [illegible] من سورة آل عمران .

(٧) الآية ٤ من سورة يوسف .

(٨) الاصول في النحو ج٢ : ص ١٧ — همع الهوامع ج٢ : ص ١٢٥ .

(٩) الآية ١٠٨ من سورة هود .

(١٠) اوضح المسالك الى الفية ابن مالك تأليف ابن هشام الانصاري ط٤ ١٣٧٥هـ — ١٩٥٦ مطبعة [illegible] ج٢ : ص ٣٣ — المطالع السعيدة في شرح الفريدة لجلال الدين السيوطي في النحو والصرف والخط تحقيق الدكتور نبهان ياسين ج٢ : ص ٢٢٤ — ٢٢٥

سيعلمون ، ثم كلا سيعلمون» (١) في التهديد . وكذلك نحو «أولى لك ،فأولى ، ثم أولى لك ، فأولى » (٢) .

وفي التهويل قال : «وماأدراك مايوم الدين ثم ماأدراك مايوم الدين» . وهو الكثير .(٣)

وقيل يجوز ان تأتي بدون العاطف كقول الرسول (ص) والله لاغزون قريشاً(ثلاث مرات .

وكونها تأتي بدون عاطف قليل جداً .

قبل قليل سقت مـاقالته كتب النحو أن التوكيد اللفظي يصلح في الافعال والحروف والجمل . وأرى أن تعين هذه الكتب نوع الجمل فتقول : الجمل الاسمية لأنها عندمـــا ذكرت الافعال فأنها قد ذكرت الجمل الفعلية لانه لا يتصور أحد أن يكون هناك فعل بلافاعل .

التوكيد المعنوي والغرض منه :—

إتفق النحويون على أن التوكيد المعنوي تابع يرفع التوهم والشك ، فقال ابن مالك :انه التابع الرافع توهمٌ اضافة الى المتبوع أو أن يراد به الخصوص (٤) . وقد قال ابن عقيـــل هو مايرفع توهم مضاف الى المؤكدٌ (٥)

وقيل انه تابع يدل على أن متبوعه حقيقي .(٦)

ويكون التوكيد المعنوي على أنواع :—

١ — التوكيد بالنفس والعين .

ويؤكد بهما لرفع الشك (٧) . فلو قلنا جاء زيدٌ فيحتمل ان الذي جاء خبره .

---

(١) الآية ٤ — ٥ من سورة النبأ

(٢) الآية ٣٤ — ٣٥ من سورة القيامة

(٣) الآية ١٧ من سورة الانفطار.

(٤) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد : ص ١٦٤ .

(٥) شرح ابى عقيل على الفية ابن مالك الطبعة السادسة عشرة ١٩٧٤م — ١٣٩٤هـ جـ٣ : ص٢٠٦

(٦) الصحيح في اللغة ص ١٦٤ .

(٧) الاصول في النحو جـ٢ : ص ١٨ .

وقيل : أنه يؤكد بهما لرفع المجاز (١) عن الذات تقول (جاء الخليفة) فيحتمل أن الجائي خبره أوثقله فإذا أكدت بالنفس او العين أوبهما ارتفع ذلك الاحتمال .

وقال ابن هشام ايضاً : بأن (٢) السامع يجوّز ان يكون خبره أوكتابه بدليل قوله تعالى (وجاء ربك) (٣) أي أمره

ويشترط أن يكون لفظهما مطابقاً في الافراد والجمع – وسأذكر الخلاف بين النحويين من حيث المطابقة في التثنية – .

وكذلك يشترط اتصالهما بضمير مطابق للمؤكد كقولك مررت بزيد نفسه . وبكم أنفسكم ، وجاءني زيد نفسه أوعينه ، ورأيت عمرواً نفسه أوعينه ومررت بهم أنفسهم وكذلك جاء عمرو نفسه ، ودعد نفسها ، والزيدان أو الهندان أنفسهما ، والزيدون أنفسهم والهندات انفسهن .

أما عن تثنيتهما فقد اختلف النحويون في ذلك : –

فقد نقل السيوطي عن (٤) ابن مالك جواز تثنيتهما فيقال (انفساهما)

قال : في حين منع أبو حيان ذلك وقال : انه غلط لم يقل به أحد من النحويين وبيّن سبب المنع أو القلة لكراهة اجتماع تثنيتين فيما هو كالكلمة الواحدة .

وذكر هذا الخلاف أيضاً في أوضح المسالك (٥)إذ قال : ويترجح افرادهما على تثنيتهما عند الناظم وغيره يعكس ذلك

والذي أراه ان ماذهب اليه أبو حيان هو الأصوب لأنه علل ذلك لكراهة اجتماع تثنيتين في الكلمة الواحدة فهما كما يجتمع عاملان على معمول أومعرفتان على منكر واحد وهذا لايجوز .

وبخصوص اتصال الضمائر فإن وجد ضمير رفع متصل (٦) بارز أو مستتر فإنهما

---

(١) شرح شذور الذهب ص ٥٠٩ – أوضح المسالك ج٣: ص ٢٠ – اللباب في النحو ص٨٨ شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ لجمال الدين بن مالك تحقيق عدنان عبد الرحمن الدوري مطبعة العاني بغداد ١٣٩٧هـ – ١٩٧٧م ص ٥٦١

(٢) شرح شذور الذهب ص ٥٠٩.

(٣) الآية ٢٢ من سورة الفجر .

(٤) همع الهوامع ج ٢ ص ١٢٢ .

(٥) اوضح المسالك ج٣: ص ٢٠

(٦) همع الهوامع ج٢ :ص ١٢٢–أوضح المسالك ج٣ :ص٢٢–شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ ص١١٦

لايؤكدان إلا بفاصل مانحو اجلس أنت نفسك ، وجلست أنت نفسك وجلساهما نفسهما وقوموا انتم انفسكم ووضح السيوطي العلة في ذلك قال : لأن ترك الفاصل قد يؤدي الى الالبس .

أما عن دخول حرف الجر عليهما فقد أتفق النحاة (١) على جواز دخول حرف الجر عليهما دون غيرهما من ألفاظ التوكيد نحو جاء عمرو بنفسه أوبعينه . وجعل منه بعضهم قوله تعالى (يتربصن بأنفسهن ثلاثة قروء) (٢)

ولايقدم على النفس والعين توكيد معنوي فلايقال مررت (٣) بهم كلهم أنفسهم بل مررت بهم أنفسهم كلهم .

فائدة : —

تخرج أحياناً كل من النفس والعين عن التوكيد فحين يراد بالنفس الدم نحو سفكت (٤) زيداً نفسه ، اويراد بالعين الجارحة نحو فقأت زيداً عينه لم يكونا توكيداً بل بدل بعض ، أي انهما يعربان بحسب موقعهما من الجملة فلو قلت (لاتتعب نفسك فيما لافائدة فيه) فكلمة نفس تعرب مفعولا به .

أجمعون :

ومن ألفاظ التوكيد الأخرى أجمعون ، وتفيد معنى الاحاطة والعموم تقول جاءني القوم أجمعون ، وجاءني أجمعون ، وتكون تابعة فلا يصح أن أقول : رأيت أجمعين ولامررت بأجمعين اذ لايجوز أن يأتي بعد رافع أو ناصب أوجار قال ابن السراج : (٥) لكنها لما قويت في الاتباع تمكنت فيه .

أما عن تثنية أجمع فقد اختلفوا فيه . إذ ان بعضهم ذهب الى عدم جواز تثنية أجمع (٦) وبعضهم الى هذا الرأي ذهب ابن مالك . (٧)

---

(١) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ص ١٦٤ — شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ ص : ٦٠ حاشية الخضري ج١ : ص ٦٥ — الصحيح في اللغة العربية ص ١٦٤

(٢) الآية ٢٢٨ من سورة البقرة .

(٣) شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ ص ٥٦١ .

(٤) حاشية الخضري ج ٢ : ص ٦٥ .

(٥) الاصول في النحو ج ٢ : ص ١٩ .

(٦) أوضح المسالك ج٣ : ص ٢٢

(٧) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ص ١٦٥ .

أما الأخفش والكوفيون فقد أجازوا ذلك نحو (جاء ني الزيدان أجمعان) (والهندان، جمعاوان).

ولثقل مارآه الأخفش والكوفيون في اللفظ أرى أن عدم الجواز أفضل من الجواز.
أما عن البدل في أجمع فلايجوز (١) قيل: لانه لايلي العوامل.

وكونها معرفة او نكرة فقد وضحها ابن السراج (٢) فيقول: ان المبرد قال: أن أجمع معرفة ونعت ولم يكن نكرة فأذا سميت به صرفته في النكرة وبين السيوطي ان اجمع (٣) وأخواتها معارف بالاتفاق.

ويجب عدم التبعيض في أجمعين فلا تقول مررت بقومك (٤) اما بعضهم واما اجمعين لان أجمعين لاتنفرد.

والتوكيد (بجميع) غريب (٥) ومنه قول امرأة.

فذاك حي خولان جميعهم وهمدان

فائدة:

وردت أجمع لغير التوكيد نحو جاءوا (٦) بأجمعهم وجمعاء بمعنى مجتمعة فلاتفيد التوكيد.

٣ — كل

ومن الفاظ التوكيد الاخرى: كل وتفيد (٧) العموم وهي تشبه أجمعين في المعنى فلو قلت مررت بهم كلهم فهو بمنزلة مررت بهم جميعهم.

وأما (كلهم) فهو جمع بمعنى أجمعين أيضاً.

---

(١) اوضح المسالك ج٢: ص ٢٢
(٢) الاصول في النحو ج٢: ص ١٩.
(٣) همع الهوامع ج٢: ص ١٢٣ —
(٤) الاصول في النحو ج٢: ص١٧.
(٥) اوضح المسالك ج٣: ص٢٠.
(٦) همع الهوامع ج٢: ص ١٢٤.
(٧) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب للامام أبي محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن احمد بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري — دار الكتب — بيروت لبنان ج١: ص ١٩٤.

ووضح ابن السراج (١) ان كلهم يجوز أن تأتي بعد العوامل . نحو (ان القومَ جاءوني كلهم) بالنصب اذا أكدنا القوم .

وقولك في حالة الرفع (ان القوم جاءوني كلّهم)

واو أردنا أن نقوي التوكيد فيجوز أن نتبع كله بأجمع ، وكلها بجمعاء ، وكلهم بأجمعين ، وكلهن بجمع كما في قوله تعالى («فسجد الملائكة كلهم أجمعون» (٢) ، وأحياناً يؤكد بهن (٣) وان لم يتقدم كل نحو («لأغوينهم أجمعين» (٤) .

وكونها مضافة الى مضمر فقد بينّ ابن هشام (٥) وجوب اضافتها الى مضمر راجع الى المؤكد نحو (فسجد الملائكة كلهم) .

وقال ابن مالك : ويخلفه الظاهر أحياناً كقولك

كم قد ذكرتك لو أجزى بذكركم
يأشبه الناس كل الناس بالقمر

لكن ابا حيان خالفه لجعله (كلّ) في البيت صفة كما في (أطعمنا شاة كل شاة) وليست توكيداً .

أما ابن هشام فقد قال : « وليس قوله بشيء » وعلل ذلك بأن التي ينعت بها دالة على الكمال ، لاعلى عموم الأفراد .

وجوّز الفرّاء والزمخشري ان تقطع كل عن الاضافة لفظاً تمسكاً بقراءة بعضهم (إنّا كلاّ فيها) (٦)

ومن توكيد النكرة بها قول الشاعر

نلبث حولا كاملا كله
لانلتقي الاّ على منهج

وسأشرح جواز توكيد النكرة والاراء التي قيلت فيها لاحقاً .

---

(١) الاصول في النحو ج٢ : ص ١٧ .

(٢) الآية ٣٠ : من سورة الحجر ، وتوجد ايضاً في الآية ٧٣ من سورة ص .

(٣) المصدر السابق – اثار السيوطي النحوي تأليف الدكتور عدنان محمد سلمان ط ١٣٩٦ – ١٩٧٦ ص ٥٨٥ .

(٤) الآية ٣٩ من سورة الحجر .

(٥) مغني اللبيب ج١ : ص ١٩٤ .

(٦) الآية ٤٨ : من سورة غافر .

ولايجوز أن يتقدم على (كل) أجمع ولاشيء(١) من فروعه وهي أجمعون وجمعاء وجمع ولا من توابعه وهي أكتع ثم أبصع ثم أتبع .

وكذلك لايجوز التبعيض كما تحدثت في (٢) في أجمعين وبعضهم أجاز ذلك على قبح نجوّز قولك مررت بقومك اماكلهم واما بعضهم .

فائدة :

وردت كل خارجة عن غرض التوكيد وذلك اذا كانت تدل على المدح (٣) والثناء فلو قلت مررت بالرجل كل الرجل فهذا دليل على حزمه او على شجاعته ومعناه مررت بالرجل الذي يستحق وهو يشبه قولك مررت بالعالم حق العالم . ومعناه ثناء مؤكد .

وكذلك لو وقعت كل خبراً نحو زيدٌ كل الرجل فكل هنا جاءت خبراً ولاتفيد التوكيد شأنها في ذلك شأن قولك زيد حق العالم ، وزيد عين العالم .

٤ — كلا وكلتا

كل منهما اسم مفرد (٤) في اللفظ مثنى في المعنى فلو قلت (الطالبان كلاهما حاضران) فهذا يعني الاثنين . لكنك لو قلت (الطالبان كلاهما حاضر) فهذا يعني ان كل واحد منهما حاضر .

وتكون كلا للمثنى المذكر وكلتا للمثنى المؤنث . فكل منهما ملحقة بالمثنى وتعرب باعرابه تقول جاء الرجلان كلاهما ، وجاءت الطالبتان كلتاهما ومررت بالطالبتين كلتيهما .

ويكون حكمهما كحكم نفس وعين من حيث المطابقة للضمير وذكرت بعض الشروط لاستعمالها فقيل : —

ومن هذه الشروط

— ان يكون لفظ اللفظ المضاف اليهما معرفة نحو (حضر كلا الوالدين) (٥) .

---

(١) [illegible]
(٢) [illegible]
(٣) [illegible]
(٤) انظر شرح المكودي على الالفية في النحو وبهامشه حاشية العلامة الملوي — الطبعة الاولى بالمطبعة الأزهرية سنة ١٣١٨ ، ص ١٣٠ — المرتجل ص ٩٠ — الصحيح في اللغة ص ١٧٢
(٥) الصحيح في اللغة ص ١٧٢

٢ — ان يكون المضاف اليهما ضميراً بارزاً كقوله تعالى «أما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما» (١) .

٣ — وجوب اضافتها الى الضمائر (نا — الكاف — الهاء) نحو كلانا ، كلتانا ، كلاكما كلتاكما — كلاهما — كلتاهما .

أما عن اعرابهما — فيعربان اعراب المثنى أي بالألف رفعاً وبالياء نصباً وجراً اذا اضيفتا الى الضمير .

أو أن يعربا اعراب الاسم المقصور اذا أضيفتا الى الاسم الظاهر أي بالحركات المقدرة .

فائدة :

تعرب كلا وكلتا أحياناً حسب موقعهما من الجملة وتخرجان عن التوكيد فتعربان مبتدأ نحو (كلا الطالبين واقفان) .

٥ — أكتع وأبصع وأبتع :

لقد وردت هذه الالفاظ وان كانت قليلة الاستعمال في الوقت الحاضر ، لكنني أذكرها الان لأنها وردت في كتب اللغة العربية وعدّوها من الفاظ التوكيد .

فأكتع من تكتع الجلد إذا (٢) انقبض واجتمع — ثم ابصع من تبصع العرق إذا سال وهو لايسيل حتى يجتمع ثم أبتع وهو من البتع وهو الشدة أو طول العنق ولايخلو عن اجتماع .

وذكر ان هذه الالفاظ يمتنع اضافتها للضمير لأنها (٣) معارف وبين السيوطي أنــه قد يتبع أجمع وأخواتها أكتع وكتعاء وأكتعين وكتع وقد يتبع أكتع وأخواتها بأبصع وبصعاء وأبصعين وبصع وزاد الكوفيون بعد أبصع وأخواتها أتبع وبتعاء وأبتعين وبتع قيل (٤) ولايجوز أن يتعدى هذا الترتيب .

ونقل السيوطي ماسأل به ابن النحاس (٥) الذي يقول : هل يجوز أن يقع كل واحد من أكتع وأبصع وأبتع تأكيداً بمفرده ؟

---

(١) الآية ٢٣ من سورة الاسراء

(٢) حاشية الخضري ج٢: ص ٥٧ .

(٣) المطالع السعيدة في شرح الفريدة ج٢ ص ٢٢١ .

(٤) المصدر السابق ، والصفحة نفسها.

(٥) الأشباه والنظائر في النحو الفه جلال الدين السيوطي حققه طه عبد الرؤوف سعد. ج١: ص ١٥٦ .

فيه ثلاثة مذاهب : —

أحدهما : نعم . والثاني : لا بل يكون مابعد أجمع تابعاً بالترتيب والثالث : — يجوز تقديم بعضها على بعض بشرط تقديم أجمع قبلهن وورد في الشعر أكتع غير مسبوق (١) بأجمع كقول الراجز :

يا ليتني كنت صبياً مرضعاً تحملني الذلفاء حولا أكتعا

فائدة : —

هناك ألفاظ جرت مجرى التوكيد مثل قول العرب (جاءوا قضّهم بقضيضهم) (٢) . وكقوله تعالى « ثم وليتم مدبرين» (٣) فكلمة مدبرين توكيد لقوله وليتم لأن الذي ولى فقد أدبر (٤) .

وقوله «ولا طائر يطير بجناحيه» (٥) فذكر الجناحين توكيد يطير لان الطير لايطير الا بالجناحين .

ملحوظة : —

لقد ذكر أن من الفاظ التوكيد الاخرى (٦) عامة بمعنى كل تقول جاء الجيش عامته أي كله والقبيلة عامتها والزيدون عامتهم وقد أغفل كثير من النحويين ذكر عامة من ألفاظ التوكيد .

---

(١) شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ ص [illegible] — خزانة الأدب ج٢ ؛ ص [illegible]

(٢) شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ ص٥٥٩ .

(٣) الآية ٢٥ من سورة التوبة

(٤) الأشباه في النحو ص [illegible]

(٥) الآية ٣٨ من سورة الأنعام .

(٦) شرح [illegible] على الألفية في النحو ص [illegible] .
انظر شرح ألفية ابن مالك لابن الناظم — مطبعة القديس جاورجيوس في بيروت سنة ١٣١٢ ص ١٩٧ .

الفاظ لها معانٍ عديدة جاءت للتوكيد

١ ــ التوكيد بالكاف الزائدة

بيّن المبرد (١) وابن هشام (٢) ان الكاف قد تكون زائدة للتوكيد كقوله تعالى «ليس كمثله شيء» (٣) وكقول الشاعر : ــ

الاكخارجة المكلف نفسه وابني قبيصة أن أغيب ويشهدا

فالكاف زائدة للتوكيد مثله في

لواحق الأقراب فيها كالمقق

فالكاف هنا زائدة أيضاً أي فيها حقق

وقال ابن هشام أن (التوكيد) الزيادة .

٢ ــ التوكيد بـ(كي)

وردت كي توكيداً (٤) نحو جئت لكيما أن تقوم . فكي هنا جارة مؤكدة للام قال السيوطي : (يترجح كونها جارة مؤكدة للام على كونها ناصبة مؤكدة بأن لأن أن هي التي وليت الفعل وهي أم الباب .

٣ ــ التوكيد بـ(كيف)

ذكر في اللباب (٥) ان كيف للتوكيد كقوله تعالى : ــ

(فكيف إذا جئنا من كل أمة بشهيد» (٦) فهي توكيد لما تقدّم من خبر ، وتحقيق لمابعده وأول صاحب اللباب الاية : « ان الله لايظلم مثقال ذرة في الدنيا فكيف في الاخرة .

٤ ــ التوكيد بـ(الى)

قد تأتي الى حرف توكيد إذا كانت(٧)زائدة كقوله تعالى«أفئدة من الناس تهوي اليهم»(٨).

---

(١) المقتضب لابي العباس محمد بن يزيد المبرد ــ القاهرة ١٣٨٦هـ ج٤ : ص ٤٨ .

(٢) مغني اللبيب ج١ : ص ١٧٦ ــ انظر همع الهوامع ج٢ : ص ٣٠

(٣) الآية ١١ : من سورة الشورى .

(٤) همع الهوامع ج٢ : ص ٥ .

(٥) اللباب في النحو ص ١٥١ .

(٦) الاية ٤١ من سورة النساء .

(٧) همع الهوامع ج٢ : ص ٢٠

(٨) الآية ٣٧ من سورة ابراهيم

٥ ــ التوكيد بـ(إذ)

بيّن ابن هشام (١) أن لإذ معنى آخر هو التوكيد فيماإذا حمل على الزيادة . ونقل هذا الرأي عن أبي عبيدة وابن قتيبة قال : وحملا عليه آيات منها : ــ « واذ قال ربك للملائكة (٢)» .

٦ ــ التوكيد بـ(غير)

ذكرالمبرد (٣) أن غير قد تكون توكيداً لان غير يتكلم بها على وجهين :

١ ــ للفائدة

٢ ــ للتوكيد نحو مررت برجل مثلك غيرك

٧ ــ التوكيد بـ(ربّ)

قال السيوطي (٤) : ان ربّ تزاد للتوكيد ، وفي اللباب (٥) عدها بمنزلة (ما) النافية ، و(إنّ المؤكدة) ، والف الاستفهام قال : هي حرف خافض مبنية على الفتح ، من احكامها لها صدر الكلام بمنزلة ما النافية وانّ المؤكدة والاستفهام .

٨ ــ التوكيد بـ(كان)

قد تأتي كان للتوكيد (٦) كقوله تعالى : « كيف نكلم من كان في المهد صبياً(٧)» فقدّرها المبرد والله أعلم كيف نكلم من هو في المهد صبيا ، ونصب صبيا على الحـال .

٩ ــ التوكيد بـ(لكنْ)

وردت لكن للتوكيد كما بين ذلك السيوطي (٨) حيث قال : تأتي للتوكيد لأن معناها هو رفع توهم الاستدراك لأنه ربما يكون الخبر موهماً فيقوى به لرفع ذلك التوهم وتـقريره أو لتأكيد الأول وتحقيقه مثل ماقائم زيد لكن عمرواً قاعد

---

(١) مغني اللبيب جـ١ : ص ٨٣ .

(٢) الآية ٣٠ من سورة البقرة .

(٣) المقتضب جـ٤ : ص ٢٩٣ .

(٤) همع الهوامع جـ٢ : ص ٢٧ .

(٥) اللباب في النحو ص ١٢٥ .

(٦) المقتضب جـ٤ : ص ١١٧ .

(٧) الآية ٢٩ : من سورة مريم.

(٨) همع الهوامع جـ١ : ص ١٣٢ ــ ١٣٣.

وذكر الرماني أن لكنْ معناها الاستدراك والتوكيد . (١)

١٠ ــ التوكيد بـ(حقاً)

ذكر ابن السراج أن امّا في المعنى حقاً (٢) لأنها تأكيدة فكأنه ذكر حقاً فجعلها ظرفاً وقال سيبويه (٣) والمبرد: (٤) أنه لو قال أما أنه منطلق جاز على معنى حقاً أنه منطلق إذا أريد بها التحقيق والتوكيد .

١١ ــ التوكيد بـ(اذاً)

ذكر صاحب اللباب (٥) ان إذا تكون مؤكدة للجواب وتربطه بما تقدم أومنبهة على سبب حصل في الحال لأنها اذا كانت للحال تكون غير عاملة لأن العامل يعتمد عليه بخلاف المؤكدات فانه لايعتمد عليها نحو «ان تأتيني إذاً آتك» و(والله إذاً لأفعلنّ) وقد قال : وتدخل على الاسمية نحو (أزورك) فتقول (إذاً انا أكرمك) .
ويجوز توسطها وتأخيرها كقوله تعالى (ولئن اتبعت أهواءهم من بعد ماجاء من العلم إنك اذاً لمن الظالمين) (٦)

١٢ ــ التوكيد بـ(إذن)

ذكر الرضي أنه قد يستعمل (إذن) (٧) بعد لو وأن توكيداً لهما لأن أذن مع تنوينه الذي هو عوض عن الفعل بمعنى حرفي الشرط المذكورين مع فعلي الشرط نحو لو زرتني أذن لا كرمتك ، وأن جئتني أذن أزرك فكأنك كررت كلمتي الشرط مع الشرطين للتوكيد

---

(١) معاني الحروف تأليف أبي الحسن علي بن عيسى الرماني النحوي تحقيق دكتور عبد الفتاح اسماعيل شلبي طبعة دار نهضة مصر للطبع والنشر – القاهرة. ص ١٣٤ .

(٢) الأصول في النحو ج١: ص ٣٤٢ .

(٣) الكتاب لسيبويه -- الطبعة الأولى بـ(بولاق) سنة ١٣١٦هـ

(٤) المقتضب ج٢: ص ٣٥٣

(٥) اللباب في النحو ص ٤١ .

(٦) الآية ١٤٥ من سورة البقرة .

(٧) الكافية في النحو للامام جمال الدين ابي عمرو عثمان بن عمرْ المعروف بابن الحاجب النحوي المالكي – دار الكتب العلمية – بيروت لبنان ج ٢: ص ٢٣٦

١٣ ـ التوكيد بـ(هل)

وردت هل (١) بمعنى (إنّ) كقوله تعالى (والشفع والوتر ، والليل اذا يسر هل في ذلك قسم لذي حجر) (٢) قال في اللباب : معناه في ذلك قسماً لذي حجر وهي بمعنى أنّ لإفادتها التوكيد.

١٤ ـ التوكيد باللام الواقعة في جواب (لو) و(لولا)

أختلف النحويون في هذه اللام فمنهم من يرى (٣) انها تقع في جواب القسم ، وأخرون يرون أنها للتوكيد . وقد وردت في القرآن كثيراً نحو (ولو شاء الله لجعلهم أمة واحدة)(٤) وكقوله تعالى (ولولا كلمة سبقت من ربك الى أجل مسمى لقضي بينهم) (٥) .

١٥ ـ التوكيد بـ(لام الجحود)

جاءت لام (٦) الجحود للتوكيد كقوله تعالى (وماكان الله ليعذبهم) (٧) .

١٦ ـ التوكيد بـ(لا)

ذهب أكثر النحاة ومنهم(٨) السيوطي وابن (٩) السراج وابن(١٠) هشام الى أن لاتفيد التوكيد . فيبين السيوطي أن (لا) تفيد توكيد النفي ، وقال ابن السراج : أنها تشبه (ما) في التوكيد ، وذكر ابن هشام ان (لاالزائدة الداخلة في الكلام لمجرد تقويته وتوكيده) . وفي اللباب قال :(١١) ان قوله تعالى (لئلا يعلم أهل الكتاب)(١٢) أي ليعلم اهل الكتاب وذلك لتوكيد المعنى قال : (ولولا زيادة (لا) لانعكس المعنى) .

---

(١) اللباب في النحو ص ٥٠٤ .

(٢) الآية ٣ ـ٥ من سورة الفجر .

(٣) اساليب القسم في اللغة العربية تأليف الأستاذ كاظم فتحي الراوي ـ الطبعة الاولى ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧م ص ١١١ .

(٤) الآية ٨ من سورة الشورى .

(٥) الآية ١٤ من سورة الشورى.

(٦) الكافية في النحو جـ٢: ص ٢٤١ .

(٧) الآية ٣٣ من سورة الانفال .

(٨) همع الهوامع جـ١: ص ١٤٤ .

(٩) الاصول في النحو جـ٢: ص ٢٢ .

(١٠) مغني اللبيب جـ١: ص ٢٤٨ .

(١١) اللباب في النحو ص ٢١٠ .

(١٢) الآية ٢٩ من سورة الحديد

١٧ ــ التوكيد بالنداء (يا)

ذكر السيوطي (١) وابن هشام (٢) أن ياحرف ينادى بها البعيد حقيقة أو حكماً . وقد ينادى بها القريب توكيداً ، ولم أجد مثالا على ذلك .

وكذلك الحال بالنسبة الى النداء لاسم الاشارة (أنه أذا نودي أي وجب بناؤها على الضم وأيلاؤها هاء التنبيه اما عوضاً عن مضافها المحذوف أو تأتي لمعنى النداء .

١٨ ــ التوكيد بمن الزائدة

قد تأتي (من) (٣) زائدة لتوكيد العموم نحو ما جاءني من أحد أو من ديار . ومن بين النحويين (٤) من خصص زيادتها للتوكيد فذهب الأخفش من البصريين والكسائي وهشام من الكوفيين الى أن الزيادة تكون في النفي والايجاب والنكرة والمعرفة ــ وقد اختير هذا الرأي في التسهيل قال لصحة السماع بذلك نحو قوله تعالى (يغفر لكم من ذنوبكم) (٥) و (ولقد جاء من نبأ المرسلين) (٦) وحديث الرسول (ص) ان من أشد الناس عذاباً يوم القيامة المصورون .

١٩ ــ التوكيد بـ(تاء التأنيث)

ذكر أن التاء تدخل لتوكيد (٧) الصفة التي على فعّال أو فاعل أو مفعال أو مفعول كنسّابة وراوية ومطرابة وفروقة فهذه تفيد المبالغة في الوصف .

وقال السيوطي : (وللمبالغة وكراوية (٨) وتأكيد المبالغة كعلامة وتأكيد التأنيث كنعجة وناقة او تأكيد الجمع كحجارة وفحولة (أو) تأكيد (الوحدة) كظلمة وغرفة.

---

(١) همع الهوامع ج١ : ص ١٧٢ .

(٢) مغني اللبيب ج٢ : ص ٣٧٣ .

(٣) المصدر السابق ج١ : ص ٣٢٣ .

(٤) همع الهوامع ج٢ : ص ٣٥

(٥) الاية ٣١ من سورة الاحقاف

(٦) الاية ٣٤ من سورة الانعام .

(٧) الكافية في النحو ج٢ : ص ١٦٣ .

(٨) همع الهوامع ج٢ : ص ١٧٦ .

٢٠ ـ التوكيد بـ (نَعَم)

جاءت نعم للتوكيد كما بين (١) ابن هشام لأنها وقعت في صدر الكلام نحو (نعم هذه أطلالهم)

٢١ ـ توكيد فاعل نِعَمْ

اختلف النحويون في توكيد فاعل نعم فذكر (٢) أبن هشام ان قولك نعم الرجل رجلا زيد فقولك رجلاً توكيد للفاعل وهذا بمنزلة قولك عندي من الدراهم عشرون درهما ، فدرهماً توكيد ولو لم تحتج اليه. وكقول الشاعر .

تزود مثل زاد أبيك فينا　　　فنعم الزاد زاد أبيك زاداً

أما الرضي فقد فصل ذلك (٣) فقال أنه لايؤكد فاعل نعم الظاهر تأكيداً معنوياً لأنه لايكون الا للمعارف كما هو مذهب البصريين وهذا المعرف باللام في معنى النكرة . وجوز توكيده لفظاً نحو نعم الرجل رجلاً زيد.

٢٢ ـ التوكيد بـ (إن وأن)

تفيد إنّ وأنّ (٤) التوكيد والتحقيق وقيل : (إنّ وأنّ) (٥) بمعنى أوكد .

٢٣ ـ التوكيد بـ(أمّا)

ذكر معظم النحاة ومنهم سيبويه (٦) أن أما حرف شرط وتفصيل وهي تفيد التوكيد لان أصلها أن ضمت اليها ما . قال سيبويه وهي ما التوكيد . وذكر في موضع أخر (٧) قال : ومعناها الجزاء كأنه يقول مهما يكن من أمره . قال (كأنه يقول : عبدالله مهما يكن من أمره فمنطلق الاترى أن الفاء لازمة لها أبداً) .

---

(١) مغني اللبيب جـ٢: ص ٣٤٥ .

(٢) المصدر السابق

(٣) الكافية في النحو جـ٢: ص ٣١٧ .

(٤) اللمع في العربية : تأليف ابي الفتح عثمان بن جني تحقيق حامد المؤمن مطبعة العاني — بغداد — الطبعة الاولى ١٤٠٢هـ — ١٩٨٢م ص ١٠٤

(٥) المرتجل لابي محمد عبدالله بن أحمد بن أحمد بن احمد بن الخشاب ٤٩٢ — ٥٦٧هـ حققه وقدم له علي حيدر ، امين مكتبة مجمع اللغة العربية بدمشق — دمشق ١٣٩٢هـ — ١٩٧٢م ص١٦٨—١٦٩.

(٦) الكتاب جـ١: ص ١٤٨

(٧) المصدر السابق جـ٢: ص ٣١٢ .

وذكر صاحب اللباب في النحو (١) أنها حرف شرط وتفصيل وتوكيد . ومعناها أيضاً مهما يكن من شيء (٢) فلو قلت زيد ذاهب فلو قصدت توكيده وأنه لامحالة ، ذاهب قلت (أما زيدٌ فذاهبٌ) ولذلك قال سيبويه هذا التفسير مدل بفائدتين ، بيان كونه توكيداً وأنه في معنى الشرط

٢٤ ـ التوكيد بـ(لن)

أختلف النحويون في أصل لن فنقل عن الخليل أنه (٣) عدها لا أن فخففت بالحذف وقال الفراء نونها مبدلة من ألف لا ، وعند سيبويه هي حرف برأسه . قال وهو الصحيح وكما اختلفوا في أصلها أختلفوا في معناها فذكر الزمخشري أن معناها تأكيد ما تعطيه لامن نفي المستقبل تقول لا أبرح اليوم مكاني فاذا وكدت وشددت قلت لن أبرح اليوم مكاني ، والنفي في لن أبلغ من النفي بلا لان (لا) تنفي يفعل أذا أريد به المستقبل ، ولن تنفي فعلاً مستقبلاً قد دخل عليه السين وسوف اللذان يفيدان التنفيس ، فلذلك يقع نفيه على التأبيد وطول المدة كقوله تعالى (ولن يتمنوه أبداً لما قدمت أيديهم (٤) فذكر الأبد بعد لن تأكيد لما تعطيه لن من النفي الأبدي

وخالف ابن هشام (٥) ماذهب اليه الزمخشري وقال : (لاتفيد لن توكيد النفي ولاتأبيده وقال كلاهما دعوى بلا دليل . قيل ولو كانت للتأبيد لم يقيد منفياً باليوم في (فلن أكلم اليوم انسياً) (٦) ولكان ذكر الأبد في (ولن يتمنوه أبداً) تكراراً والأصل عدمه .

وذهب الرضي (٧) الى أن معناها نفي المستقبل نفياً مؤكداً وليس للدوام والتأبيد.

٢٥ ـ التوكيد بـ(ما الزائدة)

لقد ذكر أكثر النحاة ان ما إذا كانت زائدة (٨) تفيد التوكيد ووضح ابن السراج

---

(١) اللباب في النحو ص ١٩ .

(٢) مغني اللبيب جـ١ : ص ٥٦ — ٥٧ .

(٣) شرح المفصل للشيخ موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش – الطباعة المنيرية جـ٨: ص ١١١

(٤) الآية ٩٥ : من سورة البقرة .

(٥) مغني اللبيب جـ١ : ص ٢٨٤ .

(٦) الآية ٢٦ من سورة مريم .

(٧) الكافية في النحو جـ٢ : ص ٢٣٥ .

(٨) المقتضب جـ٢ : ص ٥٤ .

معناها فقال (١) هي للنفي إذا كان في الحال ، وتكون مثل ليس في لغة أهل الحجاز ، وتكون توكيداً لغواً.

وما في لاسيما زائدة للتوكيد .

وبين أبن يعيش ان لما مواضع عديدة يمكنني (٢) ذكر بعضها هنا .

وهي تزاد بعد حروف الجر مثل (٣) الباء كقوله تعالى (فبم تبشرون) (٤) وعن نحو قوله تعالى (عم يتساءلون (٥) وتزاد بعد أن فتكفها عن العمل نحو (فإنما على رسولنا البلاغ المبين) (٦) وتزاد بعد إذا.. الخ

٢٦ ــ التوكيد (بالباء الزائدة)

المقصود بزيادتها التوكيد (٧) وهي من اكثر الحروف زيادة وتكون زيادتها في الاثبات أو النفي ، وجاءت في القرآن الكريم ويراد بها التوكيد وذكر أنها زيدت في ستة مواضع أذكر بعضاً منها : ــ

أنها تزاد مع حرف (٨) النفي كقوله تعالى (وما هو بقول شاعر قليلاً ماتؤمنون ولا بقول كاهن قليلاً ماتذكرون) (٩) فالباء في (بقول) زائدة للتوكيد ، وتزاد مع المفعول نحو (ولاتلقوا بأيديكم الى التهلكة) (١٠) .. الخ

٢٧ ــ التوكيد بـ(كلا)

لـ (كلا) معان عديدة منها (١١) انها بمعنى حقاً قال الشاعر

(١) الاصول في النحو جـ٢: ص ٢٢ ــ اللباب في النحو ص ٢٦٦
(٢) شرح المفصل جـ٨: ص ١٠٤ ــ ١٠٥.
(٣) كتاب الأزهية في علم الحروف، تأليف علي بن محمد النحوي الهروي تحقيق عبد المعين الملوحي ــ دمشق ــ ١٣٩١هـ ــ ١٩٧١م. ص ٨٣ .
(٤) الاية ٥٤ من سورة الحجر .
(٥) الآية ١ من سورة النبأ .
(٦) الآية ١٢ من سورة التغابن .
(٧) همع الهوامع جـ٢: ص ٢٠ ــ اللباب في النحو ص ٧٢ .
(٨) معاني الحروف ص ٣٨ .
(٩) الآية ٤١ من سورة الحاقة .
(١٠) الاية ٦٥ من سورة الاسراء .
(١١) شرح المفصل جـ٩: ص ١٦١ ــ دراسات لاسلوب القرآن الكريم للشيخ محمد بن عبد الخالق عضيمة ج ٢ ص ٣٨٧ .

اليس قليلاً نظــرة ان نظرتــها   اليك وكلا ليس منك قليل (١) —

وكما بينت قبل قليــل ان حقاً ترد للتوكيد ، وجاءت كلا مقترنة بالقسم أيضاً نحو (كلا لينبذن في الحطمة) (٢) .

٢٨ — التوكيد ب(نوني التوكيد)

لتوكيد الفعل نونان : — نون التوكيد (٣) الخفيفة والنون المشددة أي الثقيلة ، وأختلف البصريون والكوفيون في أصل هذين النونين، فعند البصريين هما أصلان ، وعند الكوفيين ان النون المشددة هي الأصل واتفق النحاة على أن معناهما التوكيد ، ونقل عن الخليــل ان التوكيد بالثقيلة أبلغ .

وأنهما يختصان بالفعل (٤) ، وقد اجتمعتا في قوله تعالى (ليسجنن وليكوناً) (٥) أما قول الشاعر :

أريت ان جاءت به املودا   مرجلا ويلبس البرودا

أقائلن أحضروا الشهــودا

فهذه ضرورة.

ولايجوز توكيد الفعل الماضي مطلقاً ، لفظاً ومعنى لأنهما يخلصان مدلولهما للاستقبال وذلك ينافي المضي.

وشذّ قول الشاعر :

دامــن سعدك لــو رحمــت متيماً   لولاك لم يك للصبابة جانحا

بخلاف توكيد فعل الأمر والفعل المضارع . أذ اتفق معظم النحاة على أنه يجوز توكيد فعل الامر مطلقاً ولو كان دعائياً كقول الشاعر :

فــأنزلــن سكينــة عــليــنا   (وثبت الاقدام أن لاقينا) .

---

(١) اساليب القسم في اللغة العربية ص ١٥٢ .

(٢) الآية ٤ من سورة الهمزة .

(٣) مغني اللبيب ج٢: ص ٤٤٨ — المقتضب ج٣: ص ١١ — شرح التصريح على التوضيح — شرح التصريح للشيخ خالد بن عبد الله الأزهري على التوضيح لألفية ابن مالك في النحو للشيخ جمال الدين ابي محمد بن عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري — الطبعة الثانية سنة ١٣٢٥هـ ج٢: ص ٢٠٣ .أوضح المسالك ج٣: ص ١٢٦ — ١٢٧ — ١٢٨.

(٤) النحو الوافي لعباس حسن — دار المعارف بمصر — الطبعة الثالثة ج٤: ص ١٩٧.

(٥) الآية ٣٢ من سورة يوسف .

الا أفعل في التعجب لان معناه كمعنى الفعل الماضي .
وشذ قوله

(ومستبدل من بعد غضبى صريحة   فأحرِ به من طول فقرٍ وأحريا.

أما الفعل المضارع فله حالات (١)

أحدها : ان يكون توكيده بهما واجباً اذا كان مثبتاً، مستقبلا جواباً لقسم غير مفصول من لامه بفاصل كقوله تعالى (تالله لاعيدن اصنامكم) (٢) .

أما اذا كان منفياً فلا يجوز توكيده نحو (تالله تفتؤ تذكر(٣) يوسف) اذ التقدير لاتفتؤ ، أو كان حالا كقراءة إبن كثير (لأقسم بيوم القيامة) (٤) أو كان مفصولا من اللام نحو (ولئن متم أو قتلتم لإلى الله تحشرون)(٥) فاللام في لئن موطئة لقسم محذوف(٦)، واللام في لإلى مؤكدة للجواب وهو تحشرون قيل والأصل والله أعلم (لئن متم أو قتلتم لتحشرون الى الله) ونحو (ولسوف يعطيك ربك فترضى) (٧) فيعطيك معطوف على جواب القسم قيل: والمعطوف على الجواب معطوف .

الثانية : — ان يكون قريباً من الجواب ، وذلك اذا كان (٨) شرطاً لإن المؤكدة بما الزائدة نحو (وأما تخافن) (٩) (فأما تذهبن) (١٠)

الثالثة : — ان يكون كثيراً وذلك إذا وقع (١١) بعد أداة طلب كقوله تعالى (ولاتحسبن الله غافلاً) وقول الشاعر :

(١) النحو الوافي ج٤: ص ١٧٧ – التصريح على التوضيح ج٢: ص ٢٠٣ .
(٢) الآية ٢١ من سورة الانبياء .
(٣) الآية ١٢: من سورة يوسف .
(٤) الآية ٧٥: من سورة القيامة.
(٥) الآية ٣ : من سورة آل عمران .
(٦) التصريح على التوضيح ج٢: ص ٣٠٤ .
(٧) الآية ٥ من سورة الضحى .
(٨) كتاب الأزهية في علم الحروف ص ١٥١ .
(٩) الآية ٥٨ من سورة الانفال .
(١٠) الآية ٤١ من سورة الزخرف .
(١١) اوضح المسالك ج٣: ص ١٢٦ – ١٢٧ – النحو الوافي ج٤ : ص ١٧٧ – التصريح على التوضيح ص ٣٠٤ .

هلا تمننّ بوعدٍ غير مخلفةٍ

وقول الآخر

أفبعد كندة تمدحن قبيلا

الرابعة — :

أن يكون قليلاً بعد (لا) النافية او (ما) الزائدة التي لم تسبق بان كقوله تعالى (واتقوا فتنة لاتصيبن الذين ظلموا منكم خاصة) (١) وكقول الشاعر

اذا مات منهم سيدٌ سرق ابنه

ومن عضة ماينبتن شكيرهـــا

الخامسة : — أن يكون أقل وذلك بعد لم ، وبعد أداة جزاء غير (ما) الشرطية كقوله :

يحسبه الجاهل مالم يعلما

أراد مالم يعلمن بنون التوكيد الخفيفة المبدلة في الوقف ألفاً

وكقوله : — من تثقفن منهم فليس بآئب

فأكد تثقفن بنون التوكيد الخفيفة بعد من الشرطية

٢٩ — التوكيد بلام الابتداء

هي لام مفتوحة لها صدر (٢) الكلام مثل قولك لزيد قائم ونحو قوله تعالى (ولمن صبر وغفر ان ذلك لمن عزم الأمور) (٣) وتدخل اللام في خبر ان المؤكدة دون سائر اخواتها من كأن ولعل ولكن فلا يجوز ان تقول كأن عمرواً لقائم، ولعل زيداً لقادم، ولالكن وليداً لبخيل لأنه قد تغير معنى الابتداء، وأصبح عندنا التشبيه والترجي والاستدراك ، وان هذه اللام هي لام الابتداء فلا تدخل الا على المبتدأ او ماكان في معناه .

وجوز الكوفيون دخول اللام في خبر لكن واستدلوا على ذلك بقول الشاعر :

يلومونني في حب ليلى عــواذلي ولكـنـني من حبـهـا لعـميـد

(١) الاية ٢٥ من سورة الانفال .

(٢) شرح المفصل جـ٨: ص ٦٢ .

معاني الحروف ص ٥١ .

الجنى الداني في حروف المعاني تأليف حسن بن قاسم المرادي

تحقيق طه محسن ، الموصل سنة ١٩٧٤ — ١٩٧٥. ص ١٦٢ .

(٣) الآية ٤٣ من سورة الشورى.

لأنهم يرون ان اصل لكن ان زيدت عليها اللام والكاف، وضعفه الزمخشري لأنه قال، انما جاز دخول اللام في خبر ان لأن ان تفيد التوكيد ولم تغير معنى الابتداء فجاز دخول اللام عليها مثلما يجوز مع الابتداء المحض مثل لعمرو قائم .

اما لكن فقد تغير معناها فأصبحت استدراكاً وليس ذلك في اللام والتأكيد فهي تخالفه بزيادة او نقص خرج عن التأكيد.

وعلل ابن يعيش كونها مركبة لوجود دليل عليه وعد البيت شاذاً واول على ان المراد لكن الخفيفة فأتى بان بعدها والتقدير لكن انني فحذفت الهمزة تخفيفاً وادغمت النون في النون فقيل ولكنني مثل قوله تعالى (لكنا هو الله) (١) والأصل لكن انا هو الله فحذف وأدغم،ويجوز ان تكون اللام زائدة كقول بعضهم.

مروا عجالى فقالوا كيف صاحبكم قال الذي سأل امسى لمجهودا

ونحوها قوله تعالى (الأ انهم ليأكلون) (٢) بفتح ان

فقولنا ان زيدا لقائم كان القياس فيه ان تقول لأن زيداً قائم لكننا لم نقله لسببين.

١ — لان الغرض من اللام التوكيد والغرض (٣) من ان التوكيد لذا كرهوا الجمع بينهما لأنهما يفيدان معنى واحداً هو التأكيد .

٢ — ان هذه الحروف نائبة عن الأفعال للاختصار لذلك لو جمعنا بين هذين الحرفين اللذين هما بمعنى واحد لناقض هذا الغرض.

وعلة وجوب تقدم اللام على ان ومجراهما في التأكيد واحد سببان :

١ — من حق العامل ان يلي المعمول وان إنّ عاملة واللام ليست عاملة.

٢ — ان العرب ابدلت الهمزة هاء ونطقت بها مثل قولك لهنك قائم وأصلها لأنك قائم ولكنهم ابدلوا الهمزة هاء مثلما ابدلوها في نحو هرقت الماء وهنرت الثوب.

فلما زال لفظ الهمزة دخلت مكانها الهاء وبتغير ان صارت كأنها حرف آخر فسهل الجمع بينهما قال :

الا ياسنا برق على قلل الحمى لهنك من برق علي كريم

---

(١) الاية ٣٨ من سورة الكهف.

(٢) الاية ٢٠ من سورة الفرقان .

(٣) المصادر السابقة والصفحات نفسها.

واللام تدخل في خبر المكسورة لأنها اختها في المعنى من وجهين :

١ — أن إن للتأكيد واللام للتأكيد فلما اتفقا في المعنى جاز الجمع بينهما للمبالغة في التوكيد لأنك لو قلت عمرو قائم فقد علمنا أنه قائم فقط لكن لو قلنا ان عمرواً قائم فقد اكدنا قيام عمرو كانما قلنا عمرو قائم، عمرو قائم، ولو أتينا باللام اي لو قلنا ان عمرواً لقائم كان كالمكرر ثلاثاً مبالغة في التوكيد، كذلك نحو قوله تعالى: (إن ربهم بهم يومئذ لخبير) (١) .

وبين الرضي انه لافرق بين لام (٢) الابتداء وإنّ الا من حيث العمل لأنهما يقعان في جواب القسم وانهما مفيدان للتوكيد الذي لأجله جاء القسم.

٣٠ — التوكيد بالحال

الحال فضلة دالة على هيئة صاحبه (٣) ويكون لفظها منصوباً دائماً، مفرداً أو ظرفاً، أو جاراً أو مجروراً، ويتعلقان بمستقر أو استقرّ محذوفين وجوباً (٤) .

وهي على نوعين :—

١ — مؤسسة

٢ — مؤكدة

أما المؤسسة : فهي التي تدل على معنى لا يفهم ما قبلها .

المؤكدة : هي التي يستفاد معناها بدونها واثباتها وهي ثلاثة (٥) : —

١ — مؤكدة لعاملها : نحو (ولى مدبراً) (٦) (فتبسم ضاحكاً) (٧) (ولا تعثـوا في الأرض مفسدين) (٨) .

---

(١) الاية ١١ من سورة العاديات .

(٢) الكافية في النحو ج٢: ص ٣٣٨ .

(٣) همع الهوامع ج١: ص ٢٣٦ .

(٤) مغني اللبيب ج٢: ص٤٦٥.

(٥) كشف المشكل في النحو لعلي بن سليمان الحيدرة اليمني تحقيق الدكتور هادي عطية مطر ج١: ص ٤٧٥ .

(٦) الاية ١٠ من سورة النمل .

(٧) الاية ١٩ من سورة النمل .

(٨) الاية ٦٠ من سورة البقرة .

٢ — مؤكدة لصاحبها : نحو جاء القوم (١) طراً وكقوله تعالى (لآمن من في الأرض كلهم جميعاً) (٢) وذكر ابن هشام (٣) ان النحويين أهملوا المؤكدة لصاحبها وان ابن مالك وولده مثل بهذه الأمثلة للمؤكدة لعاملها قال وهو سهو

وكذلك قال ابن هشام : (ومؤكدة لصاحبها وأهملها النحويون) .

٣ — مؤكدة لمضمون الجملة نحو زيد أبوك (٤) عطوفاً ، وكقوله تعالى (ذلك الكتاب لا ريب فيه) (٥) .

٣١ — التوكيد بـ(بل)

حرف يفيد الاضراب والانتقال . وقد اشترط بعض النحويين (٦) زيادة لا قبلها فتكون لتوكيد الاضراب بعد الايجاب كقول الشاعر

وجهك البدر ، لا ، بل الشمس لولم يقض للشمس كسفة وأفول

٣٢ — التوكيد بالمفعول المطلق

ذكر السيوطي (٧) وكثير من النحويين(٨)انه سمي مفعولا مطلقاً لأنه لم يقيد بحرف من حروف الجر . وهو المصدر من كل فعل سواء اكان متعدياً ام لازماً .

أما علة مجيء المفعول المطلق فلأمور ثلاثة :

١ — تأكيداً للفعل نحو ضربت ضرباً .

٢ — لبيان العدد نحو ضربت ضربة أو ضربتين .

٣ — لبيان نوعه نحو ضربت ضرباً شديداً .

---

(١) مغني اللبيب جـ٢ : ص ٤٦٥ .

(٢) الآية ٩٩ من سورة يونس

(٣) همع الهوامع جـ١ : ص ٢٣٦ .

(٤) اوضح المسالك جـ٢ : ص ١٠٣ — ١٠٤ .

(٥) الآية ١ — ٢ من سورة البقرة .

(٦) مغني اللبيب جـ١ : ص ١١٣ .

(٧) المطالع السعيدة في شرح الفريدة جـ١ : ص ٢٩١ .

(٨) المرتجل ص ١٥٩ — كشف المشكل في النحو ص ٤٣١ — ٤٣٢ — اللباب في النحو ص ٢٧٩ — شرح المكودي على الألفية في النحو ص ٦٩ .

قال ابن السراج : (١) (انك لو قلت قمت قياما، وجلست جلوساً فليس في هذا اكثر من أنك اكدت فعلك بذكرك مصدره) .

٣٣ ـ التوكيد بالقصر

تكون الا أداة استثناء (٢) ملغاة ويعرب مابعدها بحسب موقعه في الجملة كما لو كانت الا غير موجودة اذا كان الكلام قبلها منفياً او شبه منفي وتكون الا وأداة النفي لتوكيد مضمون الجملة كقوله تعالى(وما ارسلناك الا مبشراً ونذيراً) (٣) .

وجاءت في القرآن الكريم كثيراً أذكر بعضاً منها :

فقد ورد التوكيد بهل والا في الاستفهام كقوله تعالى(فهل يهلك الا القوم الفاسقون) (٤)

أما اذا تكررت الا فتكون لتوكيد الاستثناء (٥) اذا وقعت بعد واو العطف نحو : ماجاء الازهير والا خالد، او اذا جاء بعدها بدل مما قبلها نحو (ماجاء الا أبوك الا خالد) .

٣٤ ـ التوكيد بالنعت

ذكر في التسهيل (٦) ان النعت هو التابع المقصود بالاشتقاق وضعاً او تأويلا مسوقاً لتخصيص او تعميم او تفصيل او مدح او ذم او ترحم او ابهام او توكيد ويوافق المتبوع في التعريف والتنكير. كقوله تعالى (وحملت الأرض والجبال فدكتا دكة واحدة) (٧).

٣٥ ـ التوكيد بالمصدر

قيل سمي المصدر مصدراً (٨) لأنه صدر من لفظ الفعل ويكون على نوعين :

١ ـ المختص (٩).

---

(١) الاصول في النحو ص ١٥٩ ـ شرح شواهد الاشموني على الفية ابن مالك تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ـ دار الكتاب العربي ج١ : ص ٢٠٨ .

(٢) اللباب في النحو ص ٢٥٧ .

(٣) الاية ١٠٥ من سورة الاسراء .

(٤) الاية ٣٥ من سورة الاحقاف.

(٥) اللباب في النحو ص ٢٥٧ .

(٦) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ص ١٦٧ .

(٧) الاية ١٤ من سورة الحاقة.

(٨) اللباب في النحو ص ٣٨٠ .

(٩) المطالع السعيدة ج١ : ص ٣٩٢ ـ اللباب ص ١٧٥ ـ ١٧٩.

٢ ــ المبهم .

فالمختص هو الذي يؤدي معناه مع زيادة اخرى تجيء للمعنى من خارج لفظه.

أما المبهم : فهو الذي يقتصر على معناه المجرد من غير مجيء زيادة معنوية وانما يذكر لمجرد التوكيد، ونقل السيوطي عن ابن جني انه عدّه من قبيل التوكيد اللفظي، نحو قمت قياما فهو لمجرد التوكيد.

ويكون التوكيد بالمصدر على صور مختلفة كأن يذكر المفعول المطلق مع اسم الفاعل كقوله تعالى (والصافات صفاً فالزاجرات زجراً) (١) .

٣٦ ــ التوكيد بـ قد ولقد

قد حرف تحقيق وتوكيد (٢) وقسم، فاذا دخلت على الفعل الماضي افادت التوكيد والتحقيق نحو قد نجح عمرو فان ذلك يعني تحقيق وقوع النجاح وكقوله تعالى (وقد افلح من زكاها وقد خاب من دساها) (٣) وزاد ابن هشام اضافة دخولها على الماضي ــ دخولها على المضارع في مثل قوله تعالى (قد يعلم ماانتم عليه) (٤) .

وأرى انها هنا قد تفيد التوكيد مع الماضي المثبت المتحقق الوقوع ،اما اذا دخلت اللام على قد فيتأكد المعنى اكثر.

٣٧ ــ التوكيد بالقسم

لقد ورد القسم في القرآن الكريم وحديث الرسول (ص) وكلام العرب كثيراً، والغرض منه التوكيد ونفي الشك، واتفق معظم النحاة على ان الغرض من القسم هو التوكيد . فقال سيبويه : (أعلم ان القسم تأكيد لكلامك(٥) ووضح في موضع آخر (والقسم توكيد)(٦).

وقال الرضي : (لام الابتداء المفيدة للتأكيد لافرق بينها وبين إنّ الا من حيث العمل وإنما أجيبت القسم بهما لأنهما مفيدان للتأكيد الذي لأجله جاء القسم)(٧). ووضحت ذلك في لام الابتداء.

(١) الآية ١ ــ ٢ من سورة الصافات .

(٢) مغني اللبيب جـ١ : ص ١٤٦ .

(٣) الآية ٩ ــ ١٠ من سورة الشمس .

(٤) الآية ٦٤ من سورة النور .

(٥) الكتاب جـ١ : ص : ٤٥٤ .

(٦) الكتاب جـ٢ : ص ١٤٥ .

(٧) شرح الكافية جـ٢ : ص ٣١٤ .

وقال ابن يعيش (اعلم ان الغرض من القسم توكيد مايقسم عليه في نفي او اثبات كقولك والله لاقومن، ووالله توكيد لأقومن انما اكدت خبرك لتزيل الشك عن المخاطب(١).

وذهب كل من المبرد (٢) وابن هشام (٣) والزركشي (٤) والسيوطي (٥) والبغدادي(٦) الى ان الغرض من القسم هو التوكيد.

وأرى انه توكيد للمعنى كما في قوله تعالى (تالله لأكيدن اصنامكم (٧) وهو يفيد عقد نية ابراهيم عليه السلام على الكيد للاصنام فيكون الذي قد اكد هو المعنى

٣٨ — التوكيد بـ(لاجرم)

اتفق العلماء على ان (٨) لاجرم تفيد التوكيد لأنها بمعنى حقاً وحقاً توكيد وهي بمعنى القسم كما في قوله تعالى: (لاجرم انهم في الآخرة هم الاخسرون) (٩).

٣٩ — التوكيد بضمير الفصل

سمي الضمير فصلا (١٠) لأنه فصل بين الخبر والتابع وسمي عماداً لانه يعتمد عليه معنى الكلام. وبعض الكوفيين سموه دعامة لأنه يدعم به الكلام اي يقوى ويؤكد.

وفائدته التوكيد ولهذا لايجوز ان يجامع التوكيد فلايقال (زيد نفسه هو الفاضل).

وقد ورد التوكيد في القرآن الكريم كثيراً نحو قوله تعالى:

(اولئك هم المفلحون) (١١) و (وانا لنحن الصافون) (١٢).

---

(١) شرح المفصل ج٩: ص ٩٠.

(٢) المقتضب ج٢: ص ٣٣٧.

(٣) مغني اللبيب ج١: ص ٩٤.

(٤) البرهان في علوم القرآن للامام بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي تحقيق محمد أبو الفضل الطبعة الاولى ١٣٧٦هـ — ١٩٥٧ ج٣: ص ٤٤.

(٥) الاتقان في علوم القرآن لجلال الدين السيوطي ط٣ (١٣٧٠ — ١٩٥١م) ج٢: ص ١٣٣

(٦) خزانة الأدب تأليف الشيخ عبد القادر بن عمر البغدادي ج٤: ص ٢١١.

(٧) الآية ٥٧ من سورة الانبياء.

(٨) دراسات لاسلوب القرآن الكريم ج١: ص ٤٨٧ — ٤٨٨.

(٩) الآية ٢٢ من سورة يونس.

(١٠) المقتضب ج٢: ص ٤٩٩ — سيبويه ج١: ص ٣٩٤.

(١١) الآية ٥ من سورة البقرة.

(١٢) الآية ١٦٥ من سورة الصافات.

حكم آخر المؤكد

قد تدخل على الفعل المضارع احدى النونين (١) الثقيلة او الخفيفة للتوكيد ويفتح آخرُ الفعل عند دخولها عليه نحو (لتذهبن) وفي الآخر (اضربن) .

اما اذا كان آخر الفعل الفاً فيجب حذفها وتكتب الواو مضمومة والياء مكسورة مثل (ياقوم أخشونّ) و(ياهند اخشينّ) .

اما اذا اسند الفعل الى غير الواو والياء فيجب قلب الاخر ياء نحو (ليخشينّ زيد) و(لتخشينّ يازيد) و(لتخشيانّ يازيدان) و(لتخشيانّ ياهندات) .

أما مايخص النون الخفيفة : فلها احكام اربعة :

١ ــ لايجوز ان تأتي بعد الألف حتى لايلتقي ساكنان وقيل : ان يونس والكوفيين أجازوه (٢) .

٢ ــ لايجوز ان تؤكد الفعل المسند الى نون الاناث لان الفعل يجب ان يأتي بعد فاعله بألف فاصلة بين النونين.

٣ ــ انها تحذف قبل الساكن كقول الشاعر :

لاتهين الفقير علك ان تركع يوماً والدهر قد رفعه

أصله لاتهينن.

٤ ــ انها في الوقف تأخذ حكم التنوين (٣) لانها لو وقعت بعد فتحة قلبت الفاً كقول تعالى (لنسفعاً) و(ليكوناً) وكقول الشاعر :

ولا تعبد الشيطان والله فاعبدا

قيل : (ويجب ان يرد ماحذف في الوصل لأجلها تقول في الوصل (اضربن) والأصل (اضربون) و(اضربين) ثم ترجع اضربين .

وعند الوقف تحذف النون لشبهها بالتنوين ثم ترجع الواو والياء لزوال الساكنين فتقول (اضربوا) و(اضربي) .

---

(١) التصريح على التوضيح جـ٢ : ص ٣٠٦

(٢) اوضح المسالك جـ٣ : ص ١٣٩ ــ ١٤٠.

(٣) اوضح المسالك جـ٣ : ص ١٣٩ ــ ١٤٠.

جواز توكيد النكرة أوعدمه

اختلف النحويون في جواز توكيد النكرة، فبعض الكوفيين (١) فصل في جواز توكيد النكرة اذا كانت محددة اي تدل على مدة معلومة لها ابتداء وانتهاء مثل حول — شهر — يوم — ليلة — فذهبوا الى جواز توكيدها لأنه لافائدة في ذلك وهو رأي الاخفش وجمهور الكوفيين. اما البصريون فقد منعوا توكيد النكرة سواء اكانت محددة او غير محددة، وذهب ابن هشام (٢) الى هذا الرأي وقال ايضاً سواء افاد ام لم يفد. وقال ابن مالك (٣) (وقول الكوفيين اولى بالصواب لصحة السماع بذلك ولأنه في توكيد النكرة المحددة فائدة فالذي يقول (صمت شهراً) فيه احتمالات عديدة ربما يريد اكثر من شهر او جميع الشهور لكننا لو قلنا: صمت شهرا كله فقد زال ذلك الاحتمال.

وفي التسهيل ايضاً قال: (٤) ان افاد توكيد النكرة جاز وفاقا للاخفش والكوفيين).
وأرى ان توكيد النكرة المحددة اولى من غيرها لأن حكمها يشابه حكم المعرفة.

(١) حاشية الخضري ج٢: ص ٨٥ — شرح المكودي على الالفية في النحو ص ١٣١.
(٢) شرح شذور الذهب ص ٤١٥.
(٣) الانصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين للشيخ كمال الدين أبي البركات عبد الرحمن بن أحمد بن أبي سعيد — مطبعة السعادة بمصر ١٩٥٥، ج٢: ص٢٢٣ — ٢٤٥. انظر شرح الكافية في النحو ج٢: ص ٣٣—٣٤— شرح الفية ابن مالك لابن الناظم ص ١٩٨.
(٤) تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ص ١٦٥.

المصادر

١ — الاتقان في علوم القرآن لجلال الدين عبد الرحمن السيوطي ط٣ (١٣٧٠–١٩٥١م)

٢ — الأزهية في علم الحروف تأليف علي بن محمد النحوي الهروي ، تحقيق عبدالمعين الملوحي — دمشق ١٣٩١هـ — ١٩٧١ م .

٣ — اساليب القسم في اللغة العربية تأليف كاظم فتحي الراوي ط١. ١٣٩٧ — ١٩٧٧

٤ — الاشباه والنظائر في النحو الفه جلال الدين السيوطي حققه طه عبد الرؤوف سعد .

٥ — الاصول في النحو لأبي بكر بن السراج النحوي البغدادي — مطبعة النعمان سنة ١٩٧٣م — ١٣٩٣هـ .

٦ — الانصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين للشيخ الامام كمال الدين ابي البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد — مطبعة السعادة بمصر ١٩٥٥ .

٧ — اوضح المسالك الى الفية ابن مالك تأليف ابن هشام الانصاري — ط٤ ١٣٧٥هـ — ١٩٥٦م مطبعة السعادة بمصر .

٨ — البرهان في علوم القرآن للامام بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي تحقيق محمد ابو الفضل ط الأولى ١٣٧٦هـ — ١٩٥٧ دار احياء الكتب العربية — عيسى البابي الحلبي وشركاه .

٩ — ترتيب القاموس المحيط للاستاذ طاهر احمد الزاوي الطرابلسي ، مطبعة الرسالة الطبعة الاولى ١٩٥٩.

١٠ — تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد . حققه وقدم له محمد كامل بركات — دار الكاتب — الشرق للطباعة والنشر بالقاهرة ١٣٨٨هـ — ١٩٦٨م .

١١ — الجنى الداني في حروف المعاني تأليف حسن بن قاسم المرادي المتوفى سنة ٧٤٩هـ تحقيق طه محسن ، الموصل سنة ١٩٧٤ — ١٩٧٥.

١٢ — حاشية الخضري تأليف محمد الدمياطي الشافعي الشهير بالخضري ١٢٠٣ — ١٢٨٧ على شرح الشيخ عبد الله بن عبد الرحمن بن عقيل ٧٠٠ — ٧٦٩ لألفية الامام ابن مالك وبالهامش شرح ابن عقيل ، الطبعة الاخيرة ١٣٥٩هـ — ١٩٤٠م .

١٣ – خزانة الادب تأليف الشيخ عبد القادر بن عمر البغدادي.

١٤ – دراسات لاسلوب القرآن الكريم للشيخ محمد عبد الخالق عضيمة.

١٥ – السيوطي النحوي تأليف الدكتور عدنان محمد سلمان – الطبعة الأولى ١٣٩٦هـ – ١٩٧٦م دار الرسالة للطباعة.

١٦ – شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك –الطبعة السادسة عشرة ١٣٩٦ – ١٩٧٦ دار الرسالة للطباعة .

١٧ – شرح الاشموني على الفية ابن مالك حققه محمد محيي الدين عبد الحميد – دار الكتاب العربي.

١٨ – شرح الفية ابن مالك لابن الناظم–مطبعة القديس جاورجيوس بيروت سنة ١٢١٢

١٩ – شرح التصريح على التوضيح – شرح التصريح للشيخ العلامة الهمام خالد بن عبد الله الأزهري على التوضيح لألفية ابن مالك في النحو للشيخ الامام العلامة جمال الدين ابي محمد بن عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري ط٢ بالمطبعة الأزهرية سنة ١٣٢٥هـ .

٢٠ – شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب تأليف الامام ابي محمد عبدالله جمال الدين بن يوسف بن احمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري المصري .

٢١ – شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ لجمال الدين محمد بن مالك، تحقيق، عدنان عبد الرحمن الدوري . مطبعة العاني بغداد ١٣٩٧هـ – ١٩٧٧م .

٢٢ – شرح المفصل للشيخ العلامة جامع الفوائد موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي المتوفى سنة ٦٤٣هـ– ادارة الطباعة المنيرية بمصر .

٢٣ – شرح المكودي على الألفية في النحو وبهامشه حاشية العلامة الملوي عليه – ط١ بالمطبعة الازهرية سنة ١٣١٨هـ.

٢٤ – الصحاح في اللغة والعلوم. تجديد صحاح العلامة الجوهري والمصطلحات العلمية والفنية للمجامع والجامعات العربية. تقديم العلامة الشيخ عبد الله العلايلي. اعداد وتصنيف، نديم مرعشلي – اسامة مرعشلي ، المجلد الثاني – دار الحضارة العربية – بيروت.

٢٥ – الصحيح في اللغة العربية تأليف علي حمود عتيق.

٢٦ – الكافية في النحو للامام جمال الدين ابي عمرو عثمان بن عمر المعروف بابن الحاجب النحوي المالكي – دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان .

٢٧ ـ الكتاب لسيبويه: أبي بشر عمرو الملقب بسيبويه ؛ الطبعة الاولى المطبعة الأميرية ببولاق سنة ١٣١٦هـ .

٢٨ ـ كشف المشكل في النحو لعلي بن سليمان الحيدرة اليمني تحقيق الدكتور هادي عطية مطر.

٢٩ ـ الالباب في النحو ـ لعبد الوهاب الصابوني مكتبة دار الشرق بيروت شارع درويش .

٣٠ ـ لسان العرب لابن منظور جمال الدين بن مكرم الأنصاري ٦٣٠هـ ـ ٧١١ طبعة مصورة عن بولاق .

٣١ ـ اللمع في العربية ـ تأليف ابي الفتح عثمان بن جني تحقيق حامد المؤمن مطبعة العاني ـ بغداد ـ الطبعة الاولى ١٤٠٢ ـ ١٩٨٢ .

٣٢ ـ محيط المحيط : تأليف بطرس البستاني ـ بيروت ١٨٦٧ .

٣٣ ـ مختار الصحاح للشيخ الامام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي طبعة حديثة منقحة ١٣٦٩ ـ ١٩٥٠ .

٣٤ ـ المرتجل لابي محمد بن عبد الله بن أحمد بن أحمد بن أحمد ابن الخشاب ٤٩٢ ـ ٥٦٧ حققه وتدم له علي حيدر . امين مكتبة مجمع اللغة العربية بدمشق ١٣٩٢ ـ ١٩٧٢.

٣٥ ـ معاني الحروف تأليف أبي الحسن علي بن عيسى الرماني النحوي تحقيق دكتور عبد الفتاح اسماعيل شلبي طبعة دار النهضة مصر للطبع والنشر القاهرة

٣٦ ـ مغني اللبيب عن كتب الاعاريب للامام ابي محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري ـ دار الكتب العربي ـ بيروت لبنان .

٣٧ ـ المقتضب لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد ـ القاهرة ١٣٨٦ .

٣٨ ـ المطالع السعيدة في شرح الفريدة لجلال الدين السيوطي في النحو والصرف والخط تحقيق الدكتور نبهان ياسين حسين ـ مطبعة الرسالة.

٣٩ ـ النحو الوافي تأليف عباس حسن ـ دار المعارف بمصر ـ الطبعة الثالثة .

٤٠ ـ همع الهوامع شرح جمع الجوامع في علم العربية تأليف جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي.

الباقيات الصالحات

من أشعار منصور الفقيه ت ٣٣٦ هـ

استدراكات وملاحظات

الدكتور مجاهد مصطفى بهجت
الاستاذ المساعد بجامعة بغداد
كلية التربية — قسم اللغة العربية

لم تزل حركة جمع الشعر وصناعة الدواوين مواكبة لحركة تحقيق الدواوين على أصولها المخطوطة ، ويقوم بالشطر الأكبر من هذا النشاط طلاب الدراسات العليا خلال رسائلهم العلمية لدرجة الماجستير أو الدكتوراه ، وهو نشاط محمود وحركة مباركة أبانت عن وجه تراثنا الأدبي المعفر ، وأماطت اللثام عنه .. وتتنوع هذه الجهود في بلادنا العربية على قدر كبير من التفاوت في طبيعة التحقيق والتوثيق ، وأن كانت الاسس والقواعد العلمية مشتركة متفقا عليها في الاوساط العلمية المختلفة .

وينتهي التنافس والتسابق ببعض الباحثين الى نشر دواوين ومجاميع شعرية بجهود هزيلة وسقيمة لم تبلغ المستوى الامثل في التحقيق والتوثيق العلمي فتأتي جهود أخرى تكمل النقص وترأب الصدع ، وتسد الخلل الذي وقع فيه هؤلاء الباحثون . ولو احتاجت الدواوين المحققة على أصول مخطوطة الى جهد كبير ووقت طويل لتحرير النصوص الشعرية وتقويمها ، والنجاة بها من التصحيف والتحريف . فإن المجاميع الشعرية تحتاج الى بعد زمني وجهد كبير لأن تخريج النصوص الشعرية عمل مضن شاق لايصبر عليه الا اصحاب العزم والجلد إذ يقوم على دقة التتبع وعمق الاستقصاء والاستقراء للمصادر والمظان الكثيرة مطبوعة ومخطوطة .

واذا كان الكمال ليس من طبيعة البشر ، وليس من طبيعة هذه الاعمال ، فمن المفضل أن يعاد نشر المجموع الشعري بعد سنين من طبعته الاولى ، يكون خلالها الباحث مترصداً ومتتبعاً لاشعار الشاعر خلال مافاته من المصادر المطبوعة ، وما صدر من كتب التراث المحققة حتى يستوي ويأتي المجموع اكثر استيعاباً للنصوص وأنضج من صورته الاولى .

وقد أصبت بخيبة أمل حين رأيت الطبعة الثانية من ديوان منصور الفقيه (١) بعد مدة قصيرة من طبعته الاولى ، وما أدري مازاده واستدركه المحقق على الطبعة الاولى ؟! وإن كان قد صرح في مقدمته أنه فعل شيئاً من ذلك بعد أن تناوله بعض أساتذة الجامعة بالتقويم والنقد ولم يقدر لي أن أطلع على الطبعة الأولى ولا على ما كتب عنها.

وتأتي خيبة أملي لما فاته من شعر الشاعر ، ولقصور تخريجه وتوثيقه النصوص ولبعض الاوهام والاخطاء التي وقع فيها المحقق خلال جمعه وتحقيقه شعر الشاعر .

لكن جهد المحقق الدكتور عبدالمحسن فراج القحطاني في كتابه الموسوم منصور بن اسماعيل الفقيه حياته وشعره واضح ملموس ، اذ يخرج في مائتي صفحة : التقديم والمقدمة في ٧صفحات والدراسة في فصلين الاول عن حياته في ٣٢ صفحة والثاني عن شعره في ٢٠ صفحة ، ويضم الفصل الثالث — بعد مقدمة تبين منهجه في الجمع والتحقيق — ديوان شعره في قسمين شعره أولا في ٩٤ صفحة ، ومايَنسب له ولغيره في ١٢ صفحة ويلحق بالديوان سبعة فهارس للقرآن والاعلام والقبائل والبلدان والامكنة ، والاوزان الشعرية وعناوين المقطوعات ، ثم المصادر والمراجع والموضوعات في ٢٨ صفحة . وعدد مصادر الدراسة والتخريج سبع مخطوطات ومائة وستون مصدراً مطبوعاً ودورية واحدة .

وقد جمع من شعر منصور ١٩٦ نصاً في ٥٤٨ بيتاً ، و١٧ نصاً في ٥٢ بيتاً مما نسب له ولغيره .

وجهده في جمع شعر منصور مسبوق اذ نشر الاستاذ مقتدى حسن سنة ١٩٧٧ بمجلة المجمع العلمي الهندي بحثاً بعنوان «منصور الفقيه حياته وشعره» (٢) ويقوم بحثه على تمهيد عن العصر في ظل الدولة الطولونية ، ودراسة لاسم الشاعر وحياته العلمية واستعراض

(١) أهدتني مشكورة عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة نسخة من الكتاب بعد كتابتي لهم وطلبي منهم ، وهو مطبوع في بيروت /دار القلم ١٩٨١

(٢) المجلد الأول الجزء ١ — ٢

شعره وأغراضه ، ثم أورد شعره في قسمين الاول : شعره من بهجة المجالس معتمداً على نسختين خطيتين (١)، والثاني : شعره من المصادر الاخرى.

ويتميز مجموع الدكتور عبد المحسن فراج على مجموع الاستاذ مقتدى حسن بزيادة أكثر من أربعين نصاً، وبصدور مجموعة في شكل كتاب مستقل يضم الدراسة والديوان

وقد قرأت مجموع شعر منصور الفقيه قراءة متأنية ، وسجلت عليه ملاحظات كثيرة أثبت منها ماأتصل بالديوان — دون الدراسة —وفق هذا الترتيب :

١ — المستدرك على شعر الشاعر ، وهو واحد وعشرون نصاً ، وزيادة الابيات على بعض النصوص وهي ستة

٢ — المستدرك على ماينسب له ولغيره وهو ثلاثة نصوص

٣ — نصوص في أصل الديوان ، وهي منسوبة له ولغيره وهو ثلاثة عشر نصاً

٤ — اعادة توثيق بعض النصوص بتخريجها من مصادر أخرى للقسمين الاول ، والثاني

٥ — ملاحظات عامة حول تخريجه ومنهجه في صناعة الديوان.

ولاأزعم أن ما استدركته من النصوص وما عرضت له من أمور سالم من نقص خال من قصور ولكن أرجو أن أوافق الصواب في جميع ماضمنت ، فإن وجد فيه خطل أو زلل أو خلل نغير بديع ولاقبيح لان النقصان منوط بالانسان.. والشيء اذا سلم جله فقد حسن كله (٢)

وأشكر الأخوين الفاضلين الدكتور محمد جبار المعيبد والسيد زكي ذاكر العاني على ما قدما لي من عون: (٣)

وبالله التوفيق . وله الحمد أولا وأخراً

---

(١) لم يطلع على الكتاب مطبوعاً بتحقيق الدكتور محمد مرسي الخولي، ونسختا البهجة من المانيا رمز للاولى بـ«ل»، وللثانية بـ«ت» وعنه وجدت بيتين — سيردان في الدراسة أخلت بهما طبعة الدكتور الخولي

(٢) اقتبست هذه الكلمة من أبي هلال العسكري في مقدمة ديوان المعاني ١/٥١

(٣) اعارني المعيبد نصوصاً من مخطوطة حماسة الظرفاء، وهداني العاني لبعض من نصوص منصور وهي (٣، ٦، ٨)

أولاً: أ المستدرك على شعره:

(١)

قال منصور الفقيه: من الخفيف

أن في أمر احمدَ بن الطحـــاوي(*) وفي أمر عرسه لعجابـــا
طلقت نفسها عَشيـــة زفَّـــت وأباحته خمـــرها والثيابـــا
قيل مابالهُ؟ فقالت: غـــراب هل شرطتم على بعلاً غـــرابـــا

(٢)

وقال: من المتقارب

أقول وقد هدني قـــولهـــم مضى ابن عقيل الى ربـــّـه
لئن أشبه الناس فـــي موتـــهِ لقد عاش دهـــراً بلامشبـــه

(٣)

ولمنصور الفقيه الى بعض اخوانه في ذكر الخمسة:

من مجزوء الكامل

ثم أدعُ منـــا خمســـة متخيريـــن ولا تـــزدْ

---

(١) الكناية والتعريض ص٣٤، وموضع الشاهد فيه عند الثعالبي البيت الأخير في الكناية بالغراب

(*) هو أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة بن سلمة الازدي الطحاوي، فقيه انتهت اليه رئاسة الحنفية بمصر، ولد ونشأ في طحا في صعيد مصر، وتفقه على مذهب الشافعي ثم تحول حنفياً، رحل الى الشام سنة ٢٦٨هـ، فاتصل بأحمد بن طولون وصار من خاصته، وتوفي بالقاهرة سنة ٣٢١، عدله أبو عبيد عقيب القضية التي جرت لمنصور الفقيه مع أبي عبيد والتي انتهت بوفاة الشاعر منصور، راجع ترجمته في وفيات الاعيان ١/٧١، الاعلام ١/٢٠٦

(٢) نثر النظم ص١٠٦ وقال الثعالبي في نثرها: وكم قلت لما انتقل فلان الى جوار ربه، وانقلب الى كرامته وعفوه، لئن أشبه الناس في ماته، فلقد كان بلامشبه طول حياته، فرحم الله مصرعه ..

(٣) قطب السرور في أوصاف الخمور ص٢٠٣، محاضرات الأدباء ٢/٦٩٤ وفيه: «فادع منا..» وورد في قطب السرور ص٨٩٤ ولمنصور بن منصور الفقيه في تحليل النبيذ كتاب حسن يدل على حذقه ومعرفته، وكان أخذ تحليله من عبدالله بن فروخ السدوسي فقيه أندلسي ت١٧٦هـ، وكان عبدالله على زهده وورعه وصيانته يحلل النبيذ، ويرى شربه غير مستتر به

فلوين هذا وحشة وفويقه سوق الأحد

قال : (٤)

من المجتث

إذا بخلت ببرى ولم أنلْ منكَ رفدا
وأنتَ مثلي عبدٌ ففيمَ أعبدُ عبدا

(٥)

وقال :

من مجزوء الكامل

قالوا: تقيمُ وقدْ أحاط بكَ العدوّ ولا تفرّْ
فأجبتهم، والشيخُ ما لم ينتفعْ بالله غرّْ
لانلتُ خيرا ماحييتُ ولا عداني الدهر شرّْ
إن كنتُ أزعمُ أن غير الله ينفعُ أو يضرّْ

(٦)

وقال :

من المتقارب

جعلتُ الجدارَ دليلي عليك لأني رأيتكَ مثلَ الجدار
وصار نهاري ولياليَ سواء وقد كان ليلي مثل النهار

(٧)

وقال منصور التميمي الفقيه:

من البسيط

لا والذي جعل الدنيا مغيّرةً الشرَّ مجتنباً والخيرَ متبعا
ماساءني هجر من لمْ يرعَ سالفةً ولم اكن بدنوّي منه منتفعا

(٤) نثر النظم ص١٠٦ وقال الثعالبي في نثرهما : إذا كنت لاترجى للجدوى ولاينتفع بك في أمور الدين والدنيا فما أنت الاررح في محال ،بل تمثال من صلصال ،وإذا لم أنل منك الجاه والرفد فأنت عبد مثلي ولست أعبد العبد والسلام

(٥) حماسة الظرفاء ٦٣/١ وخرج الابيات بلانسبة من سراج الملوك ص٣٤٩ ، والمستطرف ٢٦٦/٢

(٦) اللطائف والظرائف ص٢٠٤ والاصل في البيت الاول : لاني أدركَ مثل ..» ولايستقيم به الوزن

(٧) البصائر والذخائر ٤٣٧/١

(٨)

وقال :

من المتقارب

كَثرتَ عليه فأمللته ... وكل كثير عدوّ الطبيعة

(٩)

وقال :

من مخلع البسيط

أهديتُ شيئاً يقلُ لكنْ ... أخذت لابالفأل والتبركْ

كرسيْ تفاءلتُ فيه لمّا ... رأيتُ مقلوبَه يسركْ

(١٠)

وقال :

من مجزوء الرجز

فكنْ اذا الشيب أتي ... من الرّدى علي وَجلْ

(١١)

وقال :

من المتقارب

قبيحٌ بمن جَاوزَ الأربعين ... وشابت ذوائبُه أن يقولا :

الاشمسُ دجن تُجيدُ الغناء ... وبدرٌ يُدير علَينا الشّمولا

---

(٨) اللطائف والظرائف ص١١١، وعجز البيت مع صدر أخر وبيت أخر لمهل بن المرزبان في كتاب الاداب لابن شمس الخلافة ص١٢١

(٩) المنتحل ص٣٢، نثر النظم ص١٠١

(١٠) حماسة الظرفاء ٢/٤٧

(١١) حماسة الظرفاء ٢/١٠

وقال منصور : (١٢) من الكامل

أضحـت تحض على السماح وطالما ... باتت تلوم على السماح وتعذل

رياً ثقلت لها وعذري بين : ... قل الشكور فقل من يتفضل

(١٣)

وقال منصور التميمي:

من الرمل

ليس الا مستنيل ... أو منيل مستطيل

أو مباه لمباه ... أو مجاز و بخيل

(١٤)

وقال :

من الطويل

فما هو الا مثل سيف مفضض ... يروعك باديه ولا خير في النصل

فان هز لم يحسن وان سل في الوغى ... لدفع ملم فالفضيحة في الأصل

(١٥)

وقال:

مجزوء الاخر

ما سادنا من سادنا ... بسود من أهله

بل سادنا من سادنا ... بسيد من فعله

(١٦)

وقال منصور :

من البسيط

كتبت والكأس في يمناي مترعة ... وأحسن الناس يلهينا ويسقينا

ونحن في مجلس حل السرور به ... خلوين من ثالث حتى توافينا

فكن جواب كتابي والسلام فما ... أراك تدركنا إلا مجانينا

---

(١٢) حماسة الظرفاء (مخطوط) ورقة ١٤٣ أ

(١٣) البصائر والذخائر ١/٢٠٩

(١٤) البصائر والذخائر ٣/٢٢٢

(١٥) حماسة الظرفاء ١/٥٥

(١٦) محاضرات الأدباء ٢/٦٤٤ وورد اسم الشاعر مجرداً من لقبه ، ويرجح النسبة له أن معنى الابيات في وصف المجلس قريب من معنى النص رقم (٣) السابق ذكره

(١٧)

واستحسن قول منصور الفقيه :

مجزوء الكامل

يامَن يَراني والبريّـ ـية كلّها في العلم دُونَه
صُن ماتزرّ عليه طو قاكَ إن بَدا لك أن تصونه

(١٨)

وقال :

من الطويل

ومستوجب شُكري باعراضه عني أجلّ يد عندي له بعُده عنّي
تلافي بهجري بعض ماكان جره عليّ بوصلي قبل اعراضه عني

(١٩)

وقال منصور الفقيه :

مخلع البسيط

إن امام الحجاز يقضي عليك في الوعد بالضمانِ
ولي عدات لديك تترى معلومة الوقت والمكانِ
فاوف بالوعد أو فصرّح بالخلف واسلم على الزمانِ
ولا تعذبْ بسوف قلباً أقرحه المطلُ والتواني

(٢٠)

وقال:

الوافر

وقال الطانزون له : فقيه فصعد حاجبيه به وتاها
وأطرق للمسائل، أي بأني ولا يدري لعمرك: ماطحاها

(١٧) الكناية والتعريض ص ٤٤
(١٨) محاضرات الادباء ٣/٢٥
(١٩) نثر النظم ص ٤٣ وفي نثرهما قال الثعالبي : الشيخ أطال الله بقاءه حجازي الفقه، شافعي الدين ومن مذهبه ان من وعد وعداً ، فقد ضمن ضماناً وعهد عهداً
(٢٠) حماسة الظرفاء ٢/١٦٨

(٢١)

أنشدني أبو أحمد بن عدي انشدنا منصور بن اسماعيل لنفسه:

من مجزوء الرجز

حبّ النبي المصطفى ... وحب أصحاب النبي
وحب أهل بيته ... ذنبي الى كل نبي

(ب) زيادة ابيات على بعض النصوص:

— بيت آخر بعد بيتي القطعة (٥) ص ٦٩ هو:

فجازاك ربي بان زادني ... وسد عليك وجوه الطلب

وهو مع البيتين الاول والثاني بالانسبة في غذاء الالباب ٢٧٩/٢ وجوهر الكنز ص ٣٢٨ وفيه فجزاك عنه...» وخرج النص من محاضرات الادباء فقط واثبت روايته في الهامش ولم يذكر مصدر رواية الاصل؟! والصحيح في رواية الاصل انها من محاضرات الادباء ورواية الثاني في الغذاء «لانك لم ترض ماقد وهب».. تتفق مع ماجاء في الهامش:

— بيت آخر بعد بيتي القطعة (٦٠) ص ٦٢ هو:

قال لي وان انت أنصفت قالت: خلقا كثيرا

وهو مع البيتين الاول والثاني في تحسين القبيح ص ٤٩، واللطائف والظرائف ص ٢٠٣ والبيتان في الاقتباس من القرآن الكريم ١ — ٢٦٤ وفيه: «اذ رآني» بدلا من «بهواه» وكم قد »بدلا من «كم ذا» وهما ايضاً في ربيع الابرار ٤ — ٩٦

— بيت اخر بعد بيتي القطعة (٩٤) ص ١١٢ هو:

وقد علم الناس مابعده ... فقط الخبيث ولا تكشف

وهو مع البيتين الاول والثاني في نثر النظم ص ٣٠.

ورواية الاول: «انه قال قولا يغي» بدلا من «اذا قلت قولا تفي». ورواية الثاني ولا هجيت وأدخلت..» بدلا «والا هجوت وأدخلت..».. ويستقيم المعنى بالبناء المجهول

— بيت آخر بعد الثاني وقبل الثالث في القطعة رقم (١٠٦) ص ١١٨ هو:

---

(٢١) التدوين في أخبار قزوين ٦٩/٤، ويحمل المعنى على أنه لاذنب له الاحب النبي وأصحابه وأهله وقد تكون كلمة «ذنبي» مصحفة أصلها «ديني»

وما قدر ماوليتني وهو عالم ... بأنك قد آثرته بصلاتكا

والابيات الاربعة في بهجة المجالس (خ) ٢ — ٨٩ عن منصور الفقيه حياته وشعره ، لمقتدي حسن ص ١٥٩ .

— بيت أخر بعد الثاني عشر من القصيدة رقم (١٣٤) ص ١٢٣ هو :

وأين مساويك أيام الحجاز ... وأين مساربها المنتظم

والابيات في بهجة المجالس (خ) ١ — ٥٩ عن «منصور الفقيه حياته وشعره لمقتدى حسن ص ١٦٥ .

— بيت أخر بعد يتيم القطعة ١٨٣ ص ١٥٤ هو :

ومحضر المرء في أخيه ... دل على طيبة الابُّوة

وهما بلا نسبة في الذخائر والاعلاق ص ١٣٧ .

ثانياً : —

— المستدرك على المنسوب له ولغيره :

(١)

وقال منصور الفقيه :

من الكامل

ماذا ازمّلُ بعد آل محرِّق ... تركوا منازلهمَ وبعد إيادِ
أرضٌ تخيرّها لطيبِ مقيلها ... كعبُ بنُ مامة وابن أم دُآد
جرتِ الرياحُ على محلِّ ديارهم ... فكأنهم كانوا على ميعادِ
ولقد غنوا فيها بأكرم عشية ... في ظلِّ مُلكٍ ثابت الاوتادِ
نأرى النعيم وكل مايلهو به ... يوماً يصير الى بلى وننادِ
ولقدْ علمتُ سوى الذي نبأتني ... أن السبيلَ سبيلُ ذي الاعوادِ

(٢)

وقال :

من مجزوء الرجز

شكرُ الإلهِ نعمةً ... موجبةٌ لشكرهِ
فكيف شكري برهَ ... وشكرُهُ من برّهِ

(١) المنتحل ص١٨٧ ، والابيات للاسود بن يعفر في ديوانه ص٢٥ وفي حماسة الظرفاء ٩٦/١ مع فروق في الرواية

(٢) أدب الدنيا والدين ص٩٩ ، وهما لمحمود الوراق ق٧٤ص٧٥ من ديوانه

(٣)

كتب منصور بن اسماعيل الفقيه أبي بكر بن قاسم :

من مجزوء الرجز

قُلْ لمن لم ترَ عيـ ـنٌ مَن رآهُ مثلَه
ومَن كأنَّ مَن رآه قد رأى مَن قبلَه
العلمُ ينهى أهلَه أنْ يمنعوه أهلَه
لعلَّه يبذُلُه لأهله لعلّه

ثالثاً: نصوص في (شعره القسم الاول) وهي منسوبة لغيره أيضاً :

— القطعة ١٣ ص٧٢ في ثلاثة أبيات منسوبه لجحظة البرمكي في مجموعته ق ٧ص ٣٦٠ ورواية الاول فيه : صديق لي له أدب × لا صداقة مثله حبٌ بدلا من : « أخ لي عنده .. مودة ... نسب »

ورواية الثالث : «ولو نقدت خلائقه × لبهرج عندها الذهب بدلاً من «فلو سبكت .. ليهرج عنده .. »

— القطعة ٥٠ ص٩١ في بيتين لمنصور أيضاً في كتاب الأداب لابن شمس الخلافة ص٨٤ وهما لابن طباطبا العلوي في مجموعه ق٣٩ ورواية الأول : « يامن يخاف ان يكون في مايكون سرمداً » بدلا من « أن يكون مايخاف سرمدا » .

والشطر الثاني من الثاني مثل لم يخرجه وهو « ان مع اليوم غدا» وهو في الفاخر ص٢٦٥ ومجمع الامثال ١ / ١٤٠

— القطعة ٥٩ ص٩٥ في بيتين منسوبة لديك الجن في ديوانه ق ٣٧ ص١٧٠ ، ورواية الثاني : « فالعمر أقصر مدة × من أن يمحص بالغير» بدلا من « أقصر من معاتبة الزمان على الغير » .

— القطعة ٩٢ ص ١١١ له ايضاً (١ — ٢) في الاعجاز والايجاز ص٢٥٦ والآداب لابن شمس الخلافة ص١١٤ ولابي اسحق الشيرازي في طبقات الشافعية ٤ / ٢٢٤ ،

(٣) وفيات الاعيان ٤/١٨٤ رآها خلكان في ديوان منصور ، لكنه نسبها للشافعي مما كتبه الى محمد بن الحسن وقد طلب منه كتباً له لينسخها فتأخرت عنه . والصحيح انها للشافعي إذ خرجتها من خمسة وعشرين مصدراً منسوبة له ، راجع شعر الشافعي ق٨٧ص١٧٧ ، وفي أول البيت الاول خرم .

وبلا نسبة (١ – ٢) جوهر الكنز لابن الاثير ص ٣١٦ وعين الادب والسياسة ص ٥٢ ونفحة اليمن ص ١٣١ ، التحفة الناصرية ص ٣٣٨ .

— القطعة ٩٣ ص١١٢ في بيتين لمنصور ايضاً في العزلة ص ٧٣ ، وتحسين القبيح ص٧٤ والاعجاز والايجاز ص٢٥٦ ، واللطائف ص ١١٣ ، والأداب ص ١٠٧ وتحرير التحبير ص١١٥ ، وبلا نسبة في النهاية ١ / ١٨٣ ، والاول بلانسبة في محاضرات الأدباء ٤ / ٤٩٧ ، وتنسب القطعة لابن الرومي في ديوانه بتحقيق الدكتور حسين نصار ق ١٢٥٤ ٤ / ١٦٢٥ وفيه الثاني : « فيه أمان .. وفراق كل معاشر .. »

— القطعة ٩٥ ص١١٣ ثلاثة أبيات خرجها من الوافي ونكت الهميان، وهي لابن طباطبا العلوي شعره ق ١١١ عن خاص الخاص والتمثيل والمحاضرة والاعجاز والايجاز ومحاضرات الأدباء . ورواية الاول : «مقتنعاً » بدلا «من مغتبطاً» ، والثاني «ضد السرف» بدلا من « عند السرق» والثالث : « قوت له » بدلاً من قوته» .

— القطعة ٩٨ ص ١١٤ في بيتين خرجها من جامع بيان العلم ، وهي منسوبة للامام الشافعي من ٦٠ ص٢٩٦ عن ثمانية مصادر ، والارجح أن تكون للشافعي

— القطعة ١٠٥ ص١١٨ في بيتين ، تنسب ليموت بن المزرع (ت ٣٠٤هـ ، في حماسة الظرفاء ٢ / ١٩ ولابن واصلة في الغيث المسجم ص ٢٢٢ والكشكول ١ / ٧٠ ، والحافظ بن سهل بن غانم الاصبهاني في معاهد التنصيص ٢ / ١٨٩ . وبلانسبة في نهاية الادب ٢ / ٢٦ ، وعين الادب والسياسة ص ٦٦ ورواية الثاني في حماسة الظرفاء : لكان في شبيه فذلك » وفي نهاية الأدب « كان له شبيه فذلك .»

— القطعة ١٤٠ ص ١٤١ في بيتين عن المغرب ومعجم الادباء ، ووفيات الاعيان وطبقات السبكي . والصحيح ان معهما ثالث في الوفيات هو :

تموتُ قبلي ولو بيوم ونحنُ يومَ النشورِ قومُ

ونسب السبكي البيت مع آخر لأبي عبيد إذ بلغه ماقال منصور . والبيتان عند قبر الشافعي في شعره ق ٧٨ ص٣١٧ وبلا نسبة في حماسة الظرفاء ١ / ١٣٧ ومعها ثالث وهو :

فإن نكنْ هاهنا نُسرادي فإننا في المعادِ قوم

— القطعة ١٦٢ ص ١٤٤ في ثلاثة أبيات . الأول والثاني فيهما أيضاً لمنصور في البصائر والذخائر ٣ / ١٦٠ ، وبرد الاكباد ص١٢٤ ، وهما منسوبان لابي العتاهية في

محاضرات الادباء ٢ / ٥١٨ ولم اجدهما في ديوانه ، للشافعي في شعره ق ٨٥ ص ٣٢٤ وبلانسبة في قوت القلوب ، ٢ / ١١١ ، التمثيل والمحاضرة ص ٣٩٨ احياء علوم الدين ٤ ـ ١٢٥ وشرحه الاتحاف ٨ / ١٥ .

ـ القطعة ١٦٥ ص ١٤٥ في بيتين ، تنسب للكاتب ابراهيم الصولي في شعره ضمن الطرائف الادبية ص ١٦٦ مع ثلاثة ابيات أخرى قبل البيتين ، ولمنصور أيضاً في شرح المقامات للشريشي ٢ / ٣٤١ .

وبلا نسبة في الصداقة والصديق ص ٤٤ ، وربيع الابرار ١ / ٤٧١ ، وجوهر الكنز ٣١٦ .

ـ القطعة ١٧٥ ص١٥٠ ، تنسب لمحمد بن حازم في مجموعه الشعري ق ١٠١ ، وفي حماسة الظرفاء ١ / ٧٦ ورواية الاول فيه : « الموت ايسر عندي » بدلا من « اسهل عندي » والثاني « مقرطات الأعنة » بدلا من « مقطعات » . والقطعة لمنصور أيضا في ربيع الابرار ٤ ـ ٣٨٥ .

ـ القطعة ١٨٥ ص ١٥٥ في بيتين خرجهما من عيون الاخبار وبهجة المجالس والأداب الشرعية . والصحيح أنها بلا نسبة في عيون الاخبار ، وهي كذلك بلانسبة في حماسة الظرفاء ١ / ٢٠٢ والصداقة والصديق ٤١ ومحاضرات الأدباء ٢ / ٢١ ، وفصل المقال ص ٥٥ . وشرح نهج البلاغة ١٩ / ٣٩ . ويعلق محقق حماسة الظرفاء بعد تخريج النص ـ مشككاً في النسبة قائلا : « وجودها في عيون الأخبار لابن قتيبة ت ٢٧٦ هـ ينفي نسبتها اليه » . والنص لعبدالله بن عطية المقريء الدمشقي (ت٣٨٣هـ) في النجوم الزاهرة . ٤ ـ ١٦٥ .

رابعاً ـ اعادة توثيق بعض النصوص بتخريجها من مصادر أخرى :

ولما كانت القيمة العلمية للمجاميع الشعرية تكمن في جهد المحقق في الغوص والتنقيب عن النصوص المتناثرة في بطون الكتب (مخطوطة ومطبوعة) . فقد وجدت قصوراً في تخريجه كثيراً من نصوص الديوان . ولما كان توثيق النص وتخريجه لايقل اهمية عن الاستدراك على الديوان وزيادة النصوص . فقد رأيت اثبات هذه المصادر التي فاتته ، مع تجاوز ذكر فروق الرواية ـ ايجاز واختصاراً .

(أ) القسم الاول :

— ق٤خرجها من جمع الجواهر فقط، وهي له في حماسة الظرفاء (خ) ١٤٨ب وبلا نسبة في غذاء الالباب ٢ — ٢٧٩، ونفحة اليمن ص ٢٠٥ .

— ق٦ في اربعة أبيات خرجها من جامع بيان العلم ، والابيات الا الثاني في شرح مقامات الحريري للشريشي ١ / ٦٧ مع فروق في الرواية :

— ق١١ في بيتين خرجهما من خاص الخاص ومعجم الادباء ، والنص ايضا له في الاعجاز والايجاز ص ٢٥٥ ، وأحسن ماسمعت ص ٣٨، والتحفة الناصرية ص ٢٤٣ ، والثاني منهما بلا نسبة في التمثيل والمحاضرة ص ٣١٨ .

— ق٢١ خرجها من الدر الفريد وهي ايضاً في المنتحل ص ١١٥

— ق٢٣ خرجها من البصائر والذخائر وغرر الخصائص، وهيّ ايضاً له في حماسة الظرفاء ١ / ١٠٧ والمستطرف ٢ / ٢٨٩.

— ق٣٣ خرجها من التمثيل والمحاضرة ٥ / ٤٦٩ والصواب بحذف رقم الجزء لان الكتاب في جزء واحد، ولا شك ان هذا من أخطاء الطباعة، والقطعة ايضاً في شرح نهج البلاغة ٢٠ / ٢١ .

— ق٣٦ يزاد في تخريجها كتاب العزلة ص ٧٤ ، وبلا نسبة في حماسة الظرفاء ١ / ٤٠.

— ق٣٨ خرجها من جامع بيان العلم وفضله في ثلاثة أبيات ، والثاني والثالث منها في المحاضرات والمحاورات مخطوطة غير مرقمة.

— ق٤٢ يزاد في تخريجها: مخطوطة روضة الناظر ونزهة الخاطر ٨ب بلا عزو

— ق٤٦ يزاد في تخريجها : ديوان المتنبي بشرح الواحدي ص ١١١، وحماسة الظرفاء (خ) ١٤٣أ والوساطة ص ٢٩١ .

— ق٦١ خرجها من معجم الادباء وهي ايضاً في يتيمة الدهر ٢ / ٣٨١ ، وديوان المتنبي بشرح الواحدي ص ٤٨٣ وشرح العكبري ٣ / ٣٧٠.

— ق٦٤ خرجها من زهر الاداب وهي ايضاً في كتاب الآداب لابن شمس الخلافة ص ١١٥ .

- ق٦٧ خرجها من زهر الاداب وهي ايضاً في التمثيل والمحاضرة ص ١٥٠ بلا نسبة.
- ق ٧١ خرجها من بهجة المجالس وهي ايضاً في زهر الأكم ١ / ١٧٥.
- ق ٧٤ خرجها من التمثيل والمحاضرة ومعجم الادباء وهي ايضاً في بهجة المجالس ٢ / ٢٦٠.
- ق٧٥ خرجها من بهجة المجالس وهي ايضاً في التمثيل والمحاضرة ١٨٩ ومعجم الادباء ١٩ / ١٨٦.
- ق٨٠ خرجها من مصادر كثيرة وهي ايضاً في حياة الحيوان ٢ / ٣٠٧ وفي مخطوطتي مناهج السرور ٧٠ب، ورسالة في الادب ٥ .
- ق ٨٣ في بيتين خرجهما من بهجة المجالس والثاني في محاضرات الادباء ١ / ٢٥٩ ، والصحيح ان البيتين في المحاضرات ١ / ١٣١، وهما ايضاً في الغيث المسجم ١ / ١٠٦ ومعاهد التنصيص ٤ / ١٨٣ والثاني فقط في المؤنس الوحيد ص ١٧٠ .

ق ٨٥ خرجها من البصائر والذخائر وهي ايضاً في ربيع الابرار ١ / ٥٩٣.

ق ٨٦ خرجها من بهجة المجالس وهي ايضاً في العزلة ص ٥٧ والثاني في البصائر والذخائر ٣ / ١٨٨ .

ق ١٠٣ و ١٠٤ و ١١٢ يزاد في تخريجها: الاعجاز والايجاز ص ٢٥٤/ ٢٥٥، ٢٥٦ تواليا.

ق ١١٧ خرجها من معجم الشعراء وهي ايضاً في ربيع الابرار ٢ / ١٩٢.

ق ١٢٣ خرجها من بهجة المجالس وهي ايضاً في نثر النظم ص ٨١ .

ق ١٢٤ يزاد في تخريجها ربيع الابرار ٣/ ٥١، واللطائف والطرائف للمقدسي ص ٦٩ والمستطرف ١ / ٢١٤.

ق ١٢٦ يزاد في تخريجها: حماسة الظرفاء ١ / ١٦٦.

ق ١٣٦ يزاد في تخريجها الاعجاز والايجاز ص ٢٥٥ ، والآداب ص ١١٥ وتلخيص مجمع الآداب ٢ / ٧٥٣ وبلا نسبة في عين الادب والسياسة ص ٦٦

ق ١٣٧ خرجها من بهجة المجالس ٢ / ٧١١ والصواب ٦٢٩، وهي ايضاً في المحاسن والمساوىء ٢٥٩ .

ق ١٣٩ خرجها من البهجة ومعجم الادباء وطبقات السبكي ، وهي ايضاً في العزلة ص ١٨ وحماسة الظرفاء ١ / ١١٣ ، والمحاضرات والمحاورات مخطوطة غير مرقمة.

ق ١٤٤ يزاد في تخريجها . الغيث المسجم ١ / ١٠٦ ومعاهد التنصيص ٤ / ١٨٣ وغذاء الالباب ٢ / ٢٣٣ ، وبلا نسبة في الكشكول ١ / ٤١٤.

ق ١٤٦ في بيتين خرجها من بهجة المجالس ، والثاني فقط في المخلاة ص ٥٥ .

ق ١٤٨ يزاد في تخريجها شرح الشريشي ٤ / ١٨٠ بلا نسبة.

ق ١٥٠ يزاد في تخريجها تحرير التحبير ص ٤٧٩ .

ق ١٥٤ يزاد في تخريجها الاعجاز والايجاز ص ٢٥٦ ، وحماسة الظرفاء ١ / ١٣٣.

ق ١٦٠ يزاد في تخريجها ادب الدنيا والدين ق ١٥٤ ، التدوين في أخبار قزوين ١ / ٧٠ معاهد التنصيص ٣ / ١٢ .

ق ١٦٦ يزاد في تخريجها غزر الخصائص ص ١٧٧ الثاني فقط.

ق ١٧١ يزاد في تخريجها تتمة اليتيمة ص ٢ ، ربيع الابرار ٣ / ٢٦٤.

ق ١٧٦ يزاد في تخريجها العزلة ص ٥٣ ، والاعجاز والايجاز ص ٢٥٥، وصفة بلاد اليمن ص ١٢٥ .

ق ١٨٢ يزاد في تخريجها العزلة ص ٥٣ والاعجاز والايجاز ص ٢٥٦ والتوفيق للتلفيق ص ١٤٤ .

ق ١٨٤ يزاد في تخريجها الاعجاز والايجاز ٢٥٥

ق ١٨٦ يزاد في تخريجها ربيع الابرار ١ / ٧٢٩،

ق ١٨٧ خرجها من بهجة المجالس ٢ / ٣١ ، والصواب ورودها في موضع اخر ايضاً ٢ / ١٣٣ مع فرق في الرواية .

(ب) القسم الثاني :

- ق٢ ص ١٦٢ وردت منسوبة لجحظة البرمكي في مجموعه « جحظة البرمكي ، الاديب الشاعر ق ١٣ ص ٣٦٥ .
- ق٤ ص١٦٣ خرجها للشافعي من نشرة ديوانه غير المحققة ، ومن كتاب الأداب الشرعية ، وهي بمنسوبة للشافعي في أحد عشر مصدراً (راجع شعر الشافعي ق ٢٢ ص ٢٥٩ ، ومنسوبة لابن هرمة ديوانه ص ٩٦ .

- ق٥ ص١٦٤ يزاد في تخريجها المستطرف ١ / ٢٨٤ ، وهي منسوبة للشافعي ، (شعره ق٢٥ ص١١٩) .
- ق٦ ص١٦٤ منسوبة لابراهيم بن المهدي في مصدرين آخرين هما شرح المقامات للشريشي ٣ / ٨٤ ومعجم الادباء ٢ / ٢٦٠ . وبلانسبة في حماسة الظرفاء . ٢ / ١١٣ .
- ق٧ ص ١٦٥ منسوبة له أيضاً في زهر الأكم ١ / ١٦٥ ، ولعلى بن عيسى في شرح نهج لبلاغة ١٩ / ٣٩ وللقاضي ابن معروف في يتيمة الدهر ٣ / ٩٦ ، والآداب ص ٩٠ .
- ق١٠ ص١٦٧ خرجها من مصادر كثيرة وهي أيضاً في الكامل للمبرد ٢ / ٧٠٢ لبعض المحدثين ، ولمحمود بن مروان في ربيع الابرار ٣ / ٦٤٤ ، ولمنصور في النجوم الزاهرة ٤ / ١٨ وغذاء الالباب ١ / ١١٣ ، وبلانسبة في تحفة الاصحاب (خ) ق ١٧ ، الذخائر والاعلاق ،ص١٠٦ .
- ق١٢ ص ١٦٩ لمنصور أيضاً في المرقصات والمطربات ص ٧٧ ، ولبشار بن برد في ديوانه ٤ / ٢١٣ ، ونكت الهميان ص ٧٥ .
- ق١٣ للشافعي في مجموعة « شعر الشافعي ق٩٣ ص ٣٢٩ .
- ق١٤ ص١٧٠ لابن لنكك أيضاً (١ — ٢) في ديوان المعاني ٢ / ١٠٢ و (١ / ٤) في يتيمة الدهر ٢ / ٣٤٨ ، وشعر ابن لنكك البصري ٦٥ ص٤٦ .
- ق١٥ لابن لنكك أيضاً (وأخل بها مجموعه) في شرح المقامات ١ / ٣٠ ، ولمحمد ابن أيمن الرهاوي في المحمدون من الشعراء ص ١١٥ ، والوافي ٢ / ٢٣٤ .

خامساً : ملاحظات عامة حول التخريج ومنهج التحقيق

(آ) حول التخريج :

الملاحظة التي أسجلها على المجموع — بعد هذه الاستدراكات — أن المحقق لم يتتبع المصادر والمظان بشكل دقيق، فاتته كتب أخرى للثعالبي احتجنت نصوصاً من شعر منصور كالكناية والتعريض ونثر النظم .. وبعض المصادر المطبوعة مثل حماسة الظرفاء وربيع الابرار وشرح المقامات للشريشي وغيرها ..

وهو لم يتتبع النصوص ولا استقرأها بشكل دقيق من المصادر والمظان التي رجع اليها ، فوقف عند بعض النصوص وفاتته أخرى مثل البصائر والذخائر ومحاضرات الأدباء والمستطرف وعين الادب والسياسة ، ومخطوطة الدر الفريد (١) .

وقد صرحت بعض المصادر القديمة بأخذها عن مصادر أخرى أسبق منها ، فلم يرجع اليها وان كانت مطبوعة ، إذا أخذ عن طبقات الشافعية للسبكي ، ولم يرجع لكتاب العزلة للبستي الذي صرح السبكي بأخذه عنه . (٢)

وهو لم يخرج النصوص المنسوبة لمنصور وغيره من الشعراء من دواوين الشعراء ومجاميعهم أمثال جحظة وأبي العيناء والشافعي (٣) ، بله تلك النصوص التي أثبتها في القسم الاول ، وهي منسوبة لغيره أيضاً مما ذكرته قبل قليل ..

لكنه خرج من مصادر حديثة لاتصلح لهذا الغرض كأدب مصر الاسلامية لمحمد كامل حسين (٤) والأدب العربي في مصر لمصطفى محمود (٥) ، والبحث القيم « شاعر الحكمة » للدكتور حسين نصار المنشور بمجلة المجلة (٦) ، وذيل الابانة عن سرقات المتنبي للمحقق ابراهيم الدسوقي (٧) .

وقد استخدم بعض الطبعات غير المحققة في تخريجه للنصوص كوفيات الاعيان وطبقات الفقهاء للشيرازي . (٨)

---

(١) صرح الدكتور فؤاد سزكين في تاريخ التراث العربي ٢/٥/٥ بأن شعر منصور ورد في نحو ١٥ موضعاً من مخطوطة الدر الفريد ، ولم يرد في شعره في المجموع سوى سبعة نصوص (١٣، ٢١، ٦٢، ١٠٤، ١٤٣، ١٦٠، ١٩٢) ويبقى احتمال تكرار بعض النصوص في أكثر من موضع.

(٢) راجع طبقات الشافعية ٣/٤٨٣ ، والنصان في ديوانه ق٣٦ ، ٩٣

(٣) راجع النصوص (٢، ٤، ٥، ١٢)

(٤) راجع (ق٢، ٤، ٧٤)

(٥) راجع ق١٤٠

(٦) راجع ق١١٥ لم يرد النص فيه ولكن في التمثيل والمحاضرة ص٢٣٨

(٧) راجع ق٥٤ ، ٦٠ ، ١١٧

(٨) راجع النصوص (٢٩، ٦٦، ٧٧، ٨٠، ١٠١أ) عن الوفيات ، وق٧٧ عن الاخرى ، وقد حقق الكتابين الدكتور احسان عباس

(ب) حول المنهج :

وأخيراً تبقى ملاحظات عامة حول منهج المحقق في المجموع نوجزها فيما يأتي :

١ — اثبت المحقق لنصوص الديوان عنوانات ، وجعل كل عنوان منها في غرة النص، وهو امر غير معروف عند القدماء، ولا معهود عند المحققين المتمرسين الحدثين .. وحسب النص ان يعرف بقافيته او بصدر بيته الاول ان اقتضت الاشارة اليه ، وكان الأمر اكثر اهمية لو أثبت في بداية كل نص ما اقترن به من مناسبته لتزيد النص وضوحاً وبياناً .

٢ — لم يفلح في ترتيب نصوص الديوان بالمنهج الذي حدده وذكره في مقدمة الدراسة القائم على حركات القوافي «السكون فالفتح فالضم فالكسر(١)، اذ جاء الأمر خلاف ذلك في ترتيب النصوص المرقمة بـ (٤٨ — ٥٠) بالفتحة والسكون والفتحة، وكذا النصوص ذات الرقم (٦٣ — ٦٥)، وورد النصان (٧٨ — ٧٩) بالكسرة ثم الفتحة (٢) ، وجعل الموصول بالضمير ملحقاً في آخر القافية غير مراع مرتبته في ضوء حركة ماقبل الضمير اذ اورد النصين ٢٣ و ٢٤ بعد الباء المكسورة، وان كان ماقبل ضمير الهاء باء مضمومة (٣).

٣ — خلط بين التخريج وفروق الرواية ، واغفل ذكر فروق الروايات في نصوص أخرى (٤)، ولم يثبت ارقام الابيات حين تختلف عدة الابيات بين المصادر (٥) ، و تأتي بعض الارقام موهمة حين يقصد غير ذلك (٦) .

٤ — شرح بعض المفردات والكلمات وهي تستغني عن ذلك مثل كلمة النفس و والفكاهة والدعابة والبهيمه (٧) ، ولم يشرح ما كان محتاجاً لذلك اذ الشاعر نصان ملتزان بحاجة الى ذلك (٨) .

٥ — وقعت اوهام واخطاء في بعض النصوص الشعرية نحسب ان بعضها طباعي ، وبعضها الاخر مما ند وغاب عنه.. ولظهور خلل في الوزن والمعنى وجب التنبيه عليها :

---

(١) راجع المقدمة ص٦٦

(٢) راجع النصوص (١٢١–١٢٣) و(١٤١–١٤٤) وحركة قوافيها ضمة ثم كسرة ثم ضمة

(٣) راجع .أمثلة اخرى (ق٤٥، ٨٩، ٩٠، ٩٦، ١٠١)

(٤) راجع مثلا (ق١٨٤، ١٩٣)

(٥) راجع مثلا (ق١٤٠، ١٩٣)

(٦) راجع مثلا (ق٢٤، ٥٠، ٩٣)

(٧) راجع (ق٣، ٢٧، ١٤٦)

(٨) راجع (ق١٣٤، ١٧١)

— ورد البيت الاول من القطعة (٨) على هذه الصورة :

كذبــت إن ســمـيــت محـسـنـا أو مصيباً

ولايستقيم ، والصواب أن يكون : كذبت إن أنا سمّيـ...»

— ورد البيت الثاني من القطعة (٩٦) على هذه الصورة :

ولم يكن مأموناً على مال جاره إذا رآه خالياً أن يلقّه

والشطر الثاني مكسور وصوابه « إذا مارآه ...» وهو على جهة الصواب في مصدره .

— ورد البيت الثالث من القطعة (١٢٨) على هذه الصورة :

واستعمل الماشيّ واشباهه وباعد الميلّ عن المكحله

وهو مكسور لانه من السريع وصوابه « واستعمل الماشّ و..»

— ورد بيت القطعة (١٨٣) على هذه الصورة :

منن فارق الصبر والمروءة أمكن من نفس عدوه

والبيت مكسور ولايستقيم وزنه على المنسرح الا أن يكون :

من فارقّ الصبرّ والمروه أمكن من نفسه عدوه

— ورد صدر البيت الرابع من القطعة (٢٥) على هذه الصورة :

«مثل الرسالة لم يأتي بها أحد » وقال المحقق في الهامش عن رسم كلمة «يأتي» « لم يحذف منها حرف العلة وهو خطأ سخيف » ، والعجب أن الكلمة جاءت على جهة الصواب «يأت »في المصدر الذي أخذ عنه وهو مناقب الشافعي للبيهقي بتحقيق الاستاذ سيد احمد صقر فتأمل !؟ (١) .

— وأخيراً فقد سقط تخريج ق(١١٣) وهي في بهجة المجالس ٢ — ٣٠٧ ، ووقعت أخطاء في ارقام الصفحات لبعض المصادر التي أحال اليها (٢)

*** والحمد لله رب العالمين أولاً وآخراً ****

---

(١) لعل من الاخطاء الطباعية ماورد في قافية ق١٩ مصاب والصواب المصاب،وفي ق٤٩ «منفعاً والصواب «متنفعاً» ، وفي ق٣٩ : «أومتى» الصواب متى ، وفي ق١٤٤ «لم تعلم» والصواب «لما تعلم»

(٢) راجع مثلا ق٨٧و١٢١ ،وهما من محاضرات الادباء ٣٢٧/٢، ١٦/٣ وليس كما ذكر .

المصادر والمراجع

الآداب : لجعفر بن شمس الخلافة ت ٦٢٢هـ
ط محمد امين الخانجي القاهرة ١٩٣٠ .

أحسن ماسمعت :أبو منصور الثعالبي ت ٤٢٩هـ تصحيح محمد افندي صادق عنبر ط الجمهور القاهرة ١٣٢٤هـ

أدب الدنيا والدين ابو الحسن الماوردى ت ٤٥٠ تحقيق مصطفى السقا: ط اوفسيت الميناء ـ بغداد سنة ١٩٥٥ .

الاعجاز والايجاز : ابو منصور الثعالبي ت ٤٢٩هـ تصحيح اسكندر اصاف ط العمومية بمصر ١٨٩٧

الاقتباس من القرآن الكريم ابو منصور الثعالبي ٤٢٩هـ تحقيق د. ابتسام الصفار ط دار الحرية للطباعة ـ بغداد ١٩٧٥ .

برد الاكباد في الاعداد : ابو منصور الثعالبي ٤٢٩هـ ضمن مجموعة (خمس رسائل) ط القسطنطينية سنة ١٣٠١هـ

البصائر والذخائر. ابو حيان التوحيدي ت بعد سنة ٤٠٠هـ تحقيق ابراهيم الكيلاني ط الانشاء بيروت ١٩٦٤

تاريخ التراث العربي : فؤاد سزكين ترجمة عرفة مصطفى ط جامعة الامام محمد ابن سعود الاسلامية الرياض سنة ١٩٨٣ .

تتمة اليتيمة : ابو منصور الثعالبي ت ٤٢٩هـ بعناية عباس اقبال ط فريدون طهران .

تحرير التحبير : ابن ابي الاصبع المصري ت ٦٥٤هـ تحقيق د. حفني محمد شرف ط المجلس الاعلى للشؤون الاسلامية ـ مصر سنة ١٣٨٣هـ .

تحسين القبيح وتقبيح الحسن : ابو منصور الثعالبي ٤٢٩هـ تحقيق شاكر العاشور مؤسسة المطبوعات العربية ـ بيروت ١٩٨١ .

التحفة الناصرية في الفنون الادبية : ابو القاسم الرشتي ط طهران سنة ١٢٧٨

التدوين في اخبار قزوين : عبد الكريم الرافعي القزويني ت ٦٢٣هـ
تحقيق عزيز عبد الله العطاردى ط حيدر اباد ـ الدكن ١٩٨٤

تلخيص مجمع الآداب في معجم الالقاب. ابن الفوطي ت ٧٢٣هـ تحقيق د. مصطفى جواد ط وزارة الثقافة دمشق ١٩٦٧ .

مكتبتنا العربية

التمثيل والمحاضرة: ابو منصور الثعالبي ٤٢٩هـ تحقيق عبد الفتاح الحلو ط عيسى البابي الحلبي سنة ١٩٦١ .

التوفيق للتلفيق ابو منصور الثعالبي ٤٢٩هـ، تحقيق هلال ناجي وزهير زاهد ط المجمع العلمي العراقي ١٩٨٥ .

جحظة البرمكي الأديب الشاعر ت ٣٢٤هـ مزهر عبد السوداني ط النعمان بالنجف سنة ١٩٧٧ .

جوهر الكنز : ابن الاثير الحلبي ت ٧٣٧هـ تحقيق د. محمد زغلول سلام ط منشأة المعارف الاسكندرية د. ت .

حماسة الظرفاء من أشعار المحدثين والقدماء: عبدالله بن محمد العبد لكاني ت ٤٣١هـ تحقيق محمد جبار المعيبد ط دار الحرية بغداد ١٩٧٣ .

والقسم المخطوط نسخة الدكتور محمد جبار المعيبد عن مصورة مخطوطة جامعة استانبول بمعهد المخطوطات برقم ٢٠٨ أدب .

ديوان ابن الرومي ت ٢٨٣هـ ، تحقيق الدكتور حسين نصار ط دار الكتب المصرية سنة ١٩٧٤ .

ديوان ديك الجن ت ٢٣٦هـ ، تحقيق الدكتور أحمد مطلوب وعبدالله الجبوري ط دار الثقافة لبنان ١٩٦٤ .

ديوان المتنبي بشرح الواحدي ت ٤٦٨هـ تحقيق فريد رخ ديتريصي برلين ١٨٩١ وبشرح العكبري ت ٦١٦ هوتحقيق مصطفى السقا ، ط البابي الحلبي مصر ١٩٥٦ .

ديوان محمد بن حازم : ت ٢١٧ وصنعة شاكر العاشور مجلة المورد — المجلد (٦) ، العدد (٢) سنة ١٩٧٧ .

ديوان محمود بن حسن الوراق ت ٢٢٥ هـ جمع وتحقيق عدنان العبيدي ط دار البصري بغداد ١٩٦٩ .

الذخائر والاعلاق: سلام بن عبدالله الاشبيلي ت ٥٤٤ هـ ط الوهبية — مصر ١٢٩٨ .

ربيع الابرار ونصوص الاخبار : محمود بن عمر الزمخشري ت ٥٣٨هـ تحقيق الدكتور سليم النعيمي . ط العاني بغداد ١٩٧٦ .

رسالة الادب — لمجهول ، مخطوطة بمكتبة الاوقاف — بغداد برقم ٢٣٣٤٧ .

روضة الناظر ونزهة الخاطر عبدالعزيز الكاشي (مخطوط) مصورة الدكتور ناظم رشيد بجامعة الموصل .

زهر الاكم في الامثال والحكم : للحسن اليوسي ت ق(١١) هـ تحقيق محمد حجي ومحمد الاخضر ط دار الثقافة — المغرب ١٩٨١ .

شرح مقامات الحريري : للشريشي ت ٦١٩هـ تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم ، ط المدني القاهرة .

شرح نهج البلاغة : ابن ابي حديد ت ٦٥٦هـ تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم .

شعر ابن طباطبا العلوي ت ٣٢٢هـ جمع وتحقيق جابر الخاقاني دار الحرية — بغداد سنة ١٩٧٠ .

شعر الشافعي ت ٢٠٤هـ جمع وتحقيق ودراسة الدكتور مجاهد مصطفى بهجت ابن لنكك ت ٣٦٠ ط دار الكتب بالموصل سنة ١٩٨٦

تحقيق زهير غازي زاهد ط حداد البصرة سنة ١٩٧٢ .

الصداقة والصديق : ابو حيان التوحيدي ت. ٤٠٠هـ شرح علي متولي صلاح . ط النموذجية القاهرة ١٩٧٢ .

صفة بلاد اليمن : لابن المجاور ط ليدن ١٩٥١ .

طبقات الشافعية : تاج الدين السبكي ت ٧٧١ هـ تحقيق عبد الفتاح الحلو ومحمود الطناحي ط : عيسى البابي الحلبي القاهرة .

الطرائف الادبية : لعبدالعزيز الميمني الراجكوتي ، يضم ديوان شعر الكاتب المطبوع ابراهيم الصولي ت ٢٤٧هـ ط لجنة التأليف والنشر مصر ١٩٣٧ .

العزلة : ابو سليمان حمد الخطابي البستي ت ٣٨٨هـ ط السلفية — القاهرة ١٣٨٥هـ .

غذاء الالباب لشرح منظومة الادب : محمد السفاريني الحنبلي ت ١١٨٨هـ ط الحكومة بمكة المكرمة سنة ١٣٩٣هـ .

الغيث المسجم شرح لامية العجم : صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي ت ٧٦٤ ط دار الكتب العلمية بيروت ١٩٧٠ .

الفاخر : المفضل بن سلمة ت ٢٩١هـ تحقيق عبدالعليم الطحاوي ط عيسى البابي الحلبي ١٩٦٠ .

قطب السرور في أوصاف الخمور : للرقيق النديم . تحقيق أحمد الجندي ط مجمع اللغة العربية دمشق ١٩٦٩ .

قوت القلوب : أبو طالب المكي ت ٣٨٦هـ . ط المصرية — القاهرة سنة ١٩٣٢ .

الكشكول : بهاء الدين العاملي ت ١٠٣١ ط عيسى البابي الحلبي — القاهرة .

الكناية والتعريض : أبو منصور الثعالبي ٤٢٩ هـ تقديم علي الخاقاني ط دار البيان بغداد

اللطائف والظرائف: ابو نصر المقدسي ، يضم كتابي الثعالبـي : الظرائف واللطائف ، واليواقيت في بعض المواقيت . ط الوهبية القاهـرة ١٢٩٦هـ .

مجمع الامثال: أحمد بن محمد الميداني ت ٥١٨ هـ تحقيق محيي الدين عبد الحميد ط السعادة بمصر سنة ١٣٧٩ .

محاضرات الادباء: الراغب الاصبهاني ت ٥٠٢هـ .
ط مكتبة الحياة – بيروت ١٩٦١

المحاضرات والمحاورات: جلال الدين السيوطي ت ٩١١هـ مخطوط بمكتبة المتحف العراقي برقم ٩٥٤٣ أدب.

المستطرف من كل فن مستظرف: للابشيهي ت ٨٥٠هـ ط مصطفى البابي الحلبي القاهـرة ١٩٥٢ .

معاهد التنصيص على شواهد التلخيص: عبد الرحيم بن احمد العباسي ت ٩٦٣هـ تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ط السعادة بمصر ١٩٤٧ .

مناهج السرور والرشاد: زين الدين الفاكهي ت ٩٨٢هـ مخطوط بمكتبة المجمع العلمي العراقي برقم ٦٢٩ .

المنتحل : ابو منصور الثعالبي ت ٤٢٩هـ تصحيح أحمد أبو علي ط التجارية الاسكندرية ١٩٠٣ .

المؤنس الوحيد في المحاضرات: ابو منصور الثعالبي ت ٤٢٩هـ بعناية غوستاو فليفلط فينا ١٨٣٩ .

نثر النظم وحل العقد: ابومنصور الثعالبي ت٤٢٩هـتقديم علي الخاقاني ط دار البيان بغداد.

النجوم الزاهرة: ابن تغري بردي ت ٨٧٤هـ
ط وزارة الثقافة والارشاد سنة ١٩٦٣ مصر

نفحة اليمن فيما يزول بذكره الشجن: أحمد بن محمد الانصاري اليمني ت ١٢٥٣هـ ط العثمانية مصر ١٣٠٥ .

نهاية الارب في فنون الادب : شهاب الدين احمد النويري ت ٧٢٣هـ ط دار الكتب المصرية القاهرة .

وفيات الاعيان: أحمد بن محمد بن خلكان ت ٦٨١هـ تحقيق د. احسان عباس ط دار الثقافة بيروت .

يتيمة الدهر: ابو منصور الثعالبي ت ٤٢٩هـ
تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ط القاهرة سنة ١٩٣٥ .

البربهيون وشيوع ظاهرة شعر السخف في القرن الرابع الهجري

الدكتور عناد اسماعيل الكبيسي
كلية الآداب / الجامعة المستنصرية

ان هذه الاسفار الضخمة من الشعر السخيف والأدب العابث، إنما تشكل ظاهرة غريبة تحتاج الى من يقف عندها وقفة خاصة، اذ ليس في تراثنا العربي قبل هذا العصر مايشير الى مثل هذا اللون الغريب من أدب الانحلال والسخف ، ولا إلى هذه الكثرة الغريبة من الشعراء الذين يمثلونها. وحتى نكون موضوعيين، وحتى لانغمط هذا العصر حقه لابد من الاعتراف بظاهرة أخرى تناقضها كل التناقض، ألا وهي ظاهرة انتشار العلوم والاداب وشيوع الحضارة العربية الاسلامية التي باتت ترفد العالم في حينها، فكان هذا العصر في الواقع، العصر الذهبي لهذه الحضارة ، كما نعته آدم متز في كتابه الرائع عن الحضارة العربية الاسلامية وأسماه عصر النهضة، وقال المرحوم محمد كرد علي ان الازدهار الثقافي في هذا القرن: «من الناحية الثقافية يعد هذا القرن بعصر الكمال الأدبي في الاسلام. استقرت فيه القواعد، وتعينت فيه المعالم والمناهج، ودون ماتيسر تدوينه في اللغة والاداب والشعر، ونقل مااهتمت له علوم العرب من علوم الاوائل، وخف الصراع بين حملة الدين ورجال الحكمة والعقل ونشأت الفرق الباطنية» (١)

ولكي نعرف المدى الذي بلغته النهضة في هذا العصر، نذكر النص التالي لصاحب محاضرات الادباء، وهو من أبناء هذا العصر، لنستدل من خلاله على انصهار الحضارات

---

(١) محمد كرد علي – أمراء البيان – ص ٥٤٨ .

وامتزاجها في ظل الحضارة العربية التي تمثلت كل شيء) وكان منها هذا العطاء الرائع للحضارة العالمية: «للعرب علم بديع الشعر وبلاغة المنطق وتشقيق اللفظ وتحريب الكلام وقيافة الاثر وصدق الحس وصواب الحديث، وحفظ النسب ومراعاة الحسب وتعرف الانواء والخيل والسلاح وعلوم الروم: الطب والنجوم وجودة التصوير والبناء، وعلوم الفرس: العقل والاحلام والسياسة والمعرفة بعواقب الامور. وعلوم اليونان: لهم القيافات والاسطرلاب والآت الحرب وكانوا اصحاب حكمة. علوم الصين، اصحاب الاعمال كالسبك والصياغة والافراغ والاذابة والاصباغ العجيبة والنحت والتصاوير والخطط والنسيج. علوم الهند الحساب والنجوم والخط والشطرنج ولهم ضروب الرقص والسحر. الترك: هم كالعرب اصحاب قيافة ومعرفة بالحروب وفي السيطرة والرئاسة»(١)، وفي هذا العصر ازدهرت الترجمة وظهر مترجمون عرب بعد أن كان المترجمون كلهم من الأجانب، كما ظهر فلاسفة كبار لهم آثار تذكر في العلوم والطب والفلك منهم «أبو اسحق الكندي واحد عصره في معرفة العلوم القديمة بأسرها، ويسمى فيلسوف العرب، وكتب في علوم مختلفة مثل المنطق والفلسفة والهندسة والحساب والموسيقى والنجوم»(٢)، ولو أننا أحصينا علماء هذا العصر لتراءت امامنا اسماء لامعة نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر، الدار قطني في الفقه والحديث (٣)، وابن دريد في اللغة والأدب (٤)، و الاخفش في علم النحو وابن السراج والرماني والسيرافي، وكلهم من ابناء هذا العصر (٥) ومن الفلاسفة ابن سينا والفارابي وابو سليمان المنطقي وابو حيان التوحيدي وجماعة اخوان الصفا.

ولا نريد ان نطيل اكثر مما ينبغي في هذه الظواهر الايجابية لأنها أشهر من أن تذكر وأنما اردنا ان نمهد لدراسة هذه الظاهر الغريبة وهي ظاهرة شيوع أدب السخف، التي ماكان لها ان تكون بكل هذا الشيوع لولا ماكان هنالك من أسباب ساعدت على نموها وانتشارها. ولعل من اهمها احتلال بغداد من قبل البويهيين واستيلائهم على الخلافة العباسية وانحسار ظل العرب.

---

(١) الراغب الاصبهاني — محاضرات الأدباء — ح١ ص ٥٣.

(٢) ابن النديم — الفهرست — ص ٣٥٧.

(٣) انظر تأريخ أبي الفدا ج ٢ ص ١٣٠.

(٤) انظر معجم الأدباء ج ١٨ ص ١٢.

(٥) انظر مادة سيبويه في دائرة المعارف الاسلامية.

أما البويهيون فهم عجم فرس دخلوا بغداد سنة ٣٣٤هـ وسلبوا الخلفاء العباسيين حقهم وجردوهم من كل شيء، اتخذوا التشيع ذريعة يسترون به أحقادهم على العروبة والاسلام اذ كانوا يعتبرون العباسيين مغتصبين للسلطة، وهكذا جعلوا الخلفاء ألعوبة في أيديهم، فما أن دخل معز الدولة البويهي مدينة بغداد، حتى خلع عليه الخليفة المستكفي كل شيء «وفوض اليه تدبير الأمور، وضربت السكة باسمه وخطب له على المنابر» (١)، فوقع الخلفاء تحت رحمتهم وأهوائهم، فهم حينما يحتاجون الى المال مثلا ارضاء لشهواتهم يقبضون على الخليفة ويغتصبون أمواله الخاصة. وقد حدث هذا كثير، اذ قبض «بهاء الدولة على الخليفة الطائع حينما قلت عنده الاموال وكثر عليه شغب الجند، فدخل على الخليفة ومعه جمع من الديلم، وتقدم واحد منهم كأنه يريد تقبيل يد الخليفة فجذبه من لحيته ومن فوق سريره والخليفة يقول: إنا لله وإنا اليه لراجعون، وهو يستغيث ولا يلتفت اليه أحد. وأخذ مافي دار الخلافة من الذخائر ومشوا به في الحال وكان الشريف الرضي حاضرا فقال:

من بعد ماكان رب البيت مبتسماً إلي أدنوه في النجوى ويدنيني (٢)
أمسيت أرحم ممن كنت أغبطه قد تفاوت بين العز والهون
ومنظر كان بالسراء يضحكني ياقرب ماعاد بالضراء يبكيني
هيهات اغتر بالسلطان ثانية قد ضل ولاج أبواب السلاطين

وكثيرا ماأبدى بعض الخلفاء رغبتهم في الابتعاد عن السلطة حفظاً لكرامتهم. إلا أن هذا ماكان ممكنا، لان البويهيين بصدد المحافظة على المظاهر الشرعية فحسب، وكان الخليفة الطائع يقول لهم «أنا ليس لي غير الخطبة فأن أحببتم أن أعتزل أعتزلت» (١)، اذ لم يعد في الخلافة مايمكن أن يغريهم بها، بل أن البويهيين كانوا «يعينون لهم كاتباً بدير أقطاعاتهم واخراجاتهم ولم يكن لهم وزير ولا أمر، ولم يسلموا من عنت البويهيين فقد جرت العادة أن تنهب دار الخلافة بعد موت الخليفة او خلعه حتى لايبقى فيها شيء البتة» (٤).

---

(١) القرماني – أخبار الدول – ص ١٦٦.
(٢) القلقشندي – صبح الاعشى – ج٣ ص ١٤١.
(٣) السيوطي – تأريخ الخلفاء – ص ٢٦٦.
(٤) ابن مسكويه – تجارب الامم ج٦ ص ١٢٤.

م/٨/م.أ.م

ولم تكن مهازل البويهيين مع الخلفاء فحسب ، بل أزعجوا جيرانهم من أمراء الدويلات الأخرين ، في الوقت الذي كان فيه الروم يغيرون عن الثغور الاسلامية ويعيثون فيها فساداً ، فضلا عما كان يحدث بينهم من حروب ومنافرات تدعو الى الغرابة ، الأمر الذي يشير الى تجردهم من المثل الانسانية الى حد بعيد . فقد حارب « بختيار عضد الدولة البويهيي فكانت بينهما الوقعة المشهورة التي قتل فيها بختيار » (١) ، وعندما توفي عضد الدولة ؟ « تولى الأمر من بعده صمصام الدولة ، فاوغز هذا العمل صدر أخيه شرف الدولة فقصده سنة ٣٧٦هـ وأمال عسكره وانتصر عليه وكحّل عينيه ، وركب الخليفة لتهنئته ولقبه بهاء الدولة وضياء الملّة» (٢)

في مثل هذه الاجواء تتقدم المقاييس وتضيع القيم والمثل ، وبخاصة حينما يتقدم الرادع النفسي أو يقل أثر الدين في النفوس ، فتندفع هذه على هواها ، وتتفنن في الاثم والفجور والبحث عن المتعة واللذة ، مادامت لاتملك مايبعث فيها الهدوء والطمأنينة ، وهكذا تكون اعمالهم نادرة وألقابهم نادرة . ويصبحون مجال تفكه الناس وتندرهم ، فما أن يذهب أمير ويروح حتى يأتي غيره لتضاف اليه القاب أخرى يتميز بها عن سلفه ، والظاهر أن بعضهم لم يكتف بلقب الدولة « فأضافوا اليه اضافات آخرى مثل كلمة الدين ، وأول من تلقب بالاضافة اليه أبو نصر بهاء الدولة ، فقيل بهاء الدولة ونظام الدين ، ثم دخل فيه الاكراد والجند والاعراب وسائرمن طلب وأراد ، حتى قال قائلهم !

طلع الدين مستغيثاً الى الله وقال العباد ظلموني (٣)
يتسمون بي وحقك لاأعرف منهم شخصاً ولايعرفوني (٤)

فاتخذ العامة من هذه الألقاب وسيلة للتندّر واضافوها الى بعضهم ، فأحمد بن محمد لقب نفسه « بجراب الدولة ، وهو أحد الظراف الطياب من أهل سجستان ، وكان طنبورياً . أدرك دولة بني بويه ولذلك سمى نفسه بجراب الدولة » (٥)

وشجع البويهيون أدب السخف والرفث وقربوا أصحابهما وكانت مجالسهم غاصة بكل فكه وظريف ، كما أنهم كانوا هم أنفسهم يقرضون هذا الشعر ويتعاطونه ، وقد أفرد

---

(١) التنوخي — الفرج بعد الشدة ح١ ص ١٣٦ .
(٢) القرماني — اخبار الدول — ص ١٢٠ .
(٣) في البيت خلل ويستقيم الوزن اذ وضعنا قد في بداية البيت .
(٤) صبح الاعشى ج٥ ص ٤٤٢ وفي البيت غلط نحوي ظاهر .
(٥) ياقوت — معجم الادباء ح٤ ص ١٩٨ .

الثعالبي في اليتيمة بابا خاصاً لهم ، كما نسب لبعض أمرائهم شعراً يدخل في صميم أدب الظرف والفكاهة ، فعضد الدولة « يتظرّف ويقول شعراً منه ماهو شرط هذا الكتاب من الملح والنكت» (١) . وهذا مانجده كذلك في شعر بختيار بن معز الدولة وكذلك في شعر تاج الدولة البويهي .

وقد سار وزراؤهم وكتابهم على آثارهم في الاحتفاء بمثل هذه الآداب وتقريب أصحابها ،نذكر منهم الصاحب بن عباد، وابن العميد والوزير المهلبي، ومن الكتاب نذكر ابا اسحق الصابي. وابن عبد العزيز . فقد نقل الثعالبي لهؤلاء نماذج من الشعر تعبر عن روح الترف التي بها يعيشون . وقد مر علينا شيء من شعرهم في بحثنا السابق في مجلة آداب المستنصرية (٢) ، ليشير بالتالي الى ان حياتهم القلقة وخوفهم من المستقبل الذي ينتظرهم بكل تأكيد دفعهم الى مثل هذه الانحرافات لينسوا من خلالها هذا القلق النفسي الذي يمسك بهم، فضلا عن الطريقة التي يصلون بها الى مثل هذه المناصب نجد هذا في طريقة تعيينهم وفي طريقة خلعهم، ففي عهد الخليفة المقتدر ،«عين اثني عشر وزيرا منهم من وزر له المرتين والثلاث» (٣)، ومن هؤلاء الوزراء ابن الفرات الذي ولي الوزارة ثلاث مرات ، لتدخل عوامل الرشوة في التعيين، قال فيه الشاعر،

قل لهذا الوزير قول محق ... بثه النصح أيما ابثاث
قد تقلدتها ثلاثاً ثلاثاً ... وطلاق البنات عند الثلاث (٤)

ولما توفي الصاحب بن عباد « ارسل احد الولاة من يخطب الوزارة ويضمنها بثمانية آلاف درهم، فبذل الوزير الذي كان في الوزارة آنذاك ستة آلاف درهم على اقراره في الوزارة ، فأشرك السلطان فخر الدولة بينهما في الوزارة والنظر فيها».(٥) وهكذا يصل الى هذا المنصب الخطير من لايفهم من امره شيئاً، لان همه الحصول على الاموال وابتزازها ومصادرة الناس، حتى يغرق نفسه في المتع واللذائذ).

---

(١) الثعالبي – اليتيمة ج٣ ص ٢١٧ .

(٢) انظر مجلة آداب المستنصرية عدد ١٢ ص ٩٧ ومابعدها .

(٣) المسعودي – التنبيه – ص ٣٣٨.

(٤) معجم الادباء ج٢ ص ١٥٨

(٥) معجم الادباء ج١ ص ٧٩.

«وفي زمن المتقي تولى الوزارة ابو العباس الاصبهاني وكان في غاية سقوط المروءة والرقاعة» (١)، وكان بعضهم من الجهل ماجعلهم مادة يتندر الناس بها « كان ابن الخصيب يتندر به الناس)... قال أحدهم: كان جهله غامرا لعقله وسفهه قاهرا لحلمه، وقال آخر اذا وقع لفظه في سمعي أحسست النقصان في عقلي.... وقال الاخر.. كنت ارى قلم ابن الخصيب يكتب مالا يصيب ولو نطق لنطق بنوك عجيب» (٢)، والظاهر ان هذا المنصب كان يدر ربحا وفيراً عليهم، والارقام التي ذكرها المؤرخون عنهم كانت خيالية فحينما قبض على ابن الجصاص «وجد في داره من جوهر ومال وثياب وآنية ودواب الشيء الكثير، وقد حملت صناديق محفوظة ذكر أن فيها جواهر وآنية من ذهب وفرشا سلطانيا من أرمينيا وطبرستان ومن ثياب مصر خمسمائة سفط، ووجدت له اموال كثيرة مدفونة» (٣). فلا غرو أن يتأنقوا في المأكل والملبس، وان يحيطوا مجالسهم بكل خفيف الظل «كان المهلبي لايأكل الا بملاعق الذهب، واذا أكل بملعقة أكل بها مرة واحدة ولقمة واحدة» (٤) وحتى ان كان في هذا شيء من المبالغة الا إنها إشارة الى الجو الارستقراطي الذي كان عليه القوم في حياتهم الخاصة، وما كان يروى عن موائد ابن الفرات قد لايصدق، وعندما ختن المقتدر اولاده «نثر عليهم خمسة آلاف دينار عينا، ومائة الف درهم ورقا، ويقال ان النفقة بلغت في ذلك اليوم ستمائة الف درهم» (٥)، وربما كان هذا من الاسباب التي تدفع الكثيرين منهم الى التشبث بمثل هذه المناصب، مع أنهم يعرفون سلفاً المآل الذي قد ينتظرهم من مصادرة وتعذيب وغيرهما، فالمصادرة صارت سنة جارية وعادة متبعة يقوم بها اللاحقون ممن سبقوهم في مثل هذه المناصب «يستخرجون ماعندهم بالقوة والاكراه، فحينما سجن ابن مخلد، وجاء وقت اخراجه تمثل بهذه الأبيات:

من صادر الناس صادروه وكابر الناس كابروه
وباهتوه الحقوق بهتاً وبالأباطيل ناظروه
بمثل ماراح من قبيح أو حسن باكروه

---

(١) القاضي التنوخي — نشوار المحاضرة جـ١ ص ١١٤.
(٢) معجم الأدباء جـ٧ ص ٦٩.
(٣) عريب — صلة الطبري — ص ٣٢.
(٤) ابن الجوزي — المنتظم — جـ٦ ص ١٢٧.
(٥) ابن الجوزي — المنتظم — جـ٦ ص ١٢٧.

وصور ابن العميد بعد أن «اجتمع الرأي على اعتقاله وأخذ امواله ويقال : انه سمل باحدى عينيه، وقطع أنفه وجزت لحيته، فقال :

بدل في صورتي المنظر لكنه ما غير المخبر
ولست ذا حزن على فائت ولكن على من ليس يستعبر

ورمى ثبت أمواله في كانون امام معذبه وهو يعرضه على العذاب حتى تلف رحمه الله» (١)
ولو نجاوز يرمن المصادرة وهو حي صودر وهو ميت كالذي حدث للوزير المهلبي مع معز الدولة البويهي ، مع خدمته لهذا الأمير اكثر من ثلاثة عشر عاماً ، إذ «قبض معز الدولة البويهي على ثروته وصادر عياله حتى الملاحين والمكارين» (٢) ، أمّا محنة الوزير ابن مقلة فأشهر من أن تذكر اذ ضرب بعنف ، وقطعت يده التي بها كتب القرآن الكريم ، ذكر صاحب عيون الانباء « لمّا سلّم ابن مقلة إلى الوزير ابن عيسى ، حمله إلى داره ، وضرب بالمقارع وأخذ خطه بالف الف دينار ، ولما قطعت يد ابن مقلة ، استدعاني الراضي (٣) ، آخر الليل وأمرني بالدخول اليه وعلاجه ، فصرت اليه يوم قطع يده ، فوجدته محبوساً في القلاية التي في صحن الشجرة ، وكان ابن مقلة يصيح على يده ويقول قد خدمت بها الخلافة ثلاث دفعات لثلاثة خلفاء . وكتبت بها القرآن دفعتين ، تقطع كما تقطع أيدي اللصوص » (٤) .

والذي يدفع إلى هذا حب المال الذي يكون سببا إلى الترف والبذخ والاسراف واللهو ، واحاطة انفسهم باجواء من هذا القبيل يحتف بهم أهل البطالات وكل مايؤدي الى الظرف والفكاهة والسخف ، ففي مثل هذه المجالس كانت ترفع الكلفة ويعيش الجميع على طبيعتهم « كان المهلبي يناصفنا العشرة في أوقات خلواته ويبسطنا المزح إلى أبعد غاياته ، ... صعد إلى داره وقد حقنه البول فقصد بعض الأخلية فوجده مقفلا فأبى أن يدعو الفراش فقال :

فهبك طعامك استوثقت منه فما بال الكنيف عليه قفل (٥)

وكان الصاحب على علوّ قدره لايأنف من استعمال الفاظ السخف في مجالسه ،

---

(١) ابن خلكان - وفيات الاعيان - ج٤ ص ١٩٥ .
(٢) مسكويه ج٤ ص ١٩٧ .
(٣) القول هنا لأبي الحسن ثابت بن سنان بن قرة الطبيب .
(٤) ابن أبي أصيبعة - عيون الانباء في طبقات ص ٢٢٤ .
(٥) الصابي - أقسام ضائعة من تحفة الوزراء ص ٥٤ .

ويجعلك الله فيمن إذا خرا سطّر ، واذا بال قطّر ، واذا فسا غبّر ، واذا خرط كبّر ، واذا أعجف عبر » (١) ، ومنهم من كان يخصص احدى لياليه للهزل ، فقد جعل ابن سعدان احدى لياليه في الهزل ، ويمضي معه أبو حيّان التوحيدي في الأحاديث الخليعة شعرا ونثرا ، والوزير يعجب بهذا ويقول : « قدّم هذا الفن على غيره ، وماظننت أن هذا يطّرد في مجلس واحد ، لأن النفس تحتاج إلى بشير لئلا يلحقها كلال الجد ، ولتستعد بقول مايرد عليها » (٢) .

ولم يكن رجال القضاء في عهد بني بويه ، أحسن حالا من هؤلاء الوزراء ، ذلك أن القضاء تابع لهم ، وكان من الممكن أن يكون مستقلا حتى لايخضع القضاة للاهواء والتأثيرات الخارجية لالتصاقه بالعدل والاخلاق ، الا أن هذا ماكان ليحدث في مثل هذه الاجواء ، يقول صاحب نشوار المحاضرة التنوخي ، « إن أول ما انحلّ من نظام سياسة الملك في أيام بني العباس القضاء ، فان ابن الفرات قد أدخل فيه قوماً بالضمانات فانحلّت دولة بني العباس بانحلال القضاء ، حتى تقلّده الاخوص الذي كان بزازا لايعرف شيئاً ، ولهذا تناوله الشعراء :

عبث الدهر بنا والدهر بالاحرار يعبث
فترى الأخوص يقضي وأبا عيسى يحدّث (٣)

وضمن أبو العباس ابن أبي الشوارب القضاء « على أن يؤدي في كل سنة مائتي الف درهم » (٤) ، قال ابن سكرة في أبي السائب الكلبي ، وان كنّا نشك فاصدق ابن سكرة ، ولكن قوله يشير إلى ظاهرة عامة اختلط تمييز الصحيح من غيره . قال ابن سكرة !

إن شئت أن تبصر اعجوبة في جور أحكام أبي السائب
فاعمد من الليل إلى مرّة وقرّر الأمر مع الحاجب
حتى ترى مروان يقضي له على عليّ بن أبي طالب (٥)

---

(١) ياقوت — معجم الأدباء — ‍حـ٦ ص ٢٣٤.
(٢) أبو حيان التوحيدي — الامتاع والمؤانسة — جـ٢ ص ٩٠ .
(٣) التنوخي — نشوار المحاضرة حـ١ ص ١١٤ .
(٤) ابن الأثير — الكامل حـ٦ ص ٢٦٠.
(٥) ابن الجوزي— المنتظم — حـ٧ ص ١٨٦ .

كما كان بديع الزمان ينذر بالقضاء وبالقضاة ، وأفرد لهما مقامة خاصة ، أشار فيها إلى فساد القضاء في هذا العصر : « يالثارات القضاء ، ما أرخص مابيع وما أسرع ماأضيع ولي القضاء من لايملك من آلاته غير السبال ، ولايعرف من أدواته غير الاختزال ، وما رأيك في سوس لايقع الا في صوف الايتام ، وجراد لايسقط الا على الزرع الحرام » (١) وترتب على مثل هذا ظاهرة غريبة في مجال التعيين والتولية أو العزل والفصل ، فما أسرع مايعين القاضي وماأسرع مايعزل ، وربما يعين اكثر من واحد لمنصب واحد ، فكان هذا العمل بحد ذاته نادرة يتفكه بها الناس في مجالسهم الخاصة ، « كان سابور بن أردشير كثير العزل والتولية ، عيّن بعض العمال في عكبرا ، فقال له العامل : أيها الوزير ، ترى استأجر السفينة مصعدا ومنحدرا ! فتبسم الوزير وقال: إمض ساكتا» (٢) كما كان الخاقاني كثير العزل والتولية ، « قيل انه ولي في يوم واحد تسعة عشر ناظرا على الكوفة وأخذ من كل واحد منهم رشوة وانحدروا واحدا بعد واحد ، حتى اجتمعوا في الطريق واتفقوا على تولية آخر واحد منهم ، قال فيه الشاعر :

وزير لا يملّ من الرقاعة ... يولّي ثم يعزل بعد ساعة
إذا أهل الرشا اجتمعوا اليه ... فاغلى القوم أوفرهم بضاعة
وليس يلام في هذا بحال ... لأن الشيخ أفلت من مجاعة (٣)

كل هذا كان يحدث في القرن الرابع الهجري ، وليس هناك من رقيب أو محاسب بل ان هذا كله صدى للاوضاع العامة التي أشاعها بنوبويه ، الذين كان همهم الوحيد السلطة وجمع الأموال بالطرق التي يرونها ، ليعيشوا بعد ذلك في رغد ونعمة ، عيشة كلها مجون وكلها سخف وهزل ، يستقطبون كل فكه وما جن . فملؤا اجواءهم بالمرح وبكل مايناى بهم عن الواقع الذي يعيشونه ، حتى ينسوا معه المصير الذي ينتظرهم في يوم من الأيام .

أما غيرهم من عامة الناس فلم نسمع عنهم غير أخبار الجوع والمرض والدمار والحرمان حتى ليبدو التكتل الطبقي واضحا ، وكثيراً مايروي هولاء الذين أرخوا لهذه الفترة روايات نادرة . منها أنها كانت تمر عليهم فترات كانوا يأكلون فيها لحوم البشر ويسرقون

---

(١) مقامات بديع الزمان ص ١٧١ .

(٢) الظراف والمتماجنون ص ٩١ .

(٣) الفخري ص ٢١٧ .

الاطفال ، ومنها بيع العقار برغفان الخبز (١) ، وكثيراً مانسمع أنات مؤلمة على لسان الادباء وماكانوا يلاقونه من حرمان وبخاصة اولئك الذين لم يحالفهم الحظ في الاتصال بالسلطة وبمجالس الامراء والوزراء ، وقد التجأ بعضهم إلى التسول والى الكدية او إلى تسلية الناس مقابل لقمة العيش ، فامعنوا في السخف والمجون حفظاً على وجودهم ، ذكر لنا أبو حيان التوحيدي أمثلة كثيرة عن أدباء وفلاسفة ماكانوا يملكون شيئاً ، فأبو عليّ القالي باع كتاب الجمهرة للشريف المرتضى ، رغم اعتزازه بهذا الكتاب واحتفاظه به طويلا ، وعندما فتحه المرتضى وجد فيه .

أنست بها عشرين حولا وبعتها فقد طال وجدي بعدها وحنيني (٢)

كما ذكر أبو حيان التوحيدي الشيء الكثير عن نفسه ، وكيف أنه اضطر في أحيان كثيرة إلى ان يأكل الاخضر في الصحراء وإلى التلف الفاضح والى بيع الدين والمروءة ، كما ذكر الكثير عما كان يلاقيه غيره من العلماء او الادباء من قسوة الحياة وضنك العيش أمثال هذه الروايات تشير إلى انعدام المقاييس وترك النفوس على هواها ، فشاع التسول وظهر له أدب خاص ، كما صار شعر الكدية فناً قائماً بذاته يقوم على الضحك او الاضحاك في سبيل لقمة العيش ، فاتخذ بعض الشعراء هذا اللون من الادب وسيلة للتندر يستدرون من خلاله عطف الناس عليهم ، والساسانيون هم خير من يمثل ظاهرة شعر الكدية ، تلك الظاهرة التي اتسع مداها وعظم خطرها وانتشرت بين الناس في هذا العصر (٣) ، ويصف لنا أبو حيان التوحيدي الساسانيين ويقول عنهم « انهم يبيعون الدين والمروءة واراقة ماء الوجه ، وكدّ الابدان وتجرع الأسى ومقاساة الحرقة » (٤) وماكان هذا ليحدث لو وجد هولاء مهنة حرّة يرتزقون منها ، يقول المقدسي « انّ الخطبة لاتسمع من صياح السوال في شيراز » (٥) وهكذا وجد الساسانيون وامثالهم أن الفكاهة والنادرة هي خير وسيلة يمكن أن يحافظوا بها على حياتهم ، نذكر منهم على سبيل المثال ، أبا دلف الخزرجي « وهو شاعر كثير الملح والظرف مشحوذ المدية في الكدية » (٦) وله القصيدة المشهورة والتي تعرف بالساسانية ومنها .

(١) انظر المنتظم ج٦ ص ٢٤٤ ، وتجارب الامم ج٦ ص ٢٠٣

(٢) ابو حيان التوحيدي — المقابسات — ص ٢١٩ .

(٣) انظر البيهقي — المحاسن والمساويء — ج٢ ص ٢١٨ .

(٤) الامتاع والمؤانسة ج٢ ص ٤٣.

(٥) المقدسي — احسن التقاسيم ص ٤٢٩ .

(٦) اليتيمة ج٣ ص ٣٥٧ .

فنحن الناس كل الناس في البرّ وفي البحر
أخذنا جزية الخلق من الصين ى مصر
اذا ضاق بنا قطر نزل عنه ى قطر
لنا الدنيا بما فيها من الاسد والكفر

والقصيدة طويلة جدا فيها الكثير من مصطلحات المكدين وطريقة الاهم ومخارقهم التي يحتالون بها على الناس وصولا إلى مايريدون . نقلها الثعالبي بأهلها ، وتصلح لدراسة هذه الظاهرة ومافيها من أمور غريبة ماكان لها أن تظهر الا في هذا العصر »

ومن الشعراء المكدين أيضاً الأحنف العكبري وهو القائل :

ولست مكتسباً رزقاً بفاسفة ولا بشعر ولكن بالمخاريق
والناس قد علموا أنني أخو حيل فلست أتفق الاي الرساتيق

وليس بنو ساسان وحدهم الذين الجأتهم الظروف إلى مثل هذه التصت فهنالك غيرهم كثيرون ، ومنهم ابن لنكك البصري القائل :

كن ساعياً ومصانعاً ومفارطا تنل الرغائب في زمان وتنفق

ومنهم من كان يتعمّد الغباء والحمق بعد أن رأوا كساد سوق العقالجد : قال ابو مهلهل :

الروح والراحة في الحمق وفي زوال الل والخرق
فمن أراد العيش في راحة فليلزم الجهد مع الحمق

وقال أبو نصر التميمي :

إن كنت تهوى أن تنالا المالا فالبس من الحم غداً سربالا(١)

ويقرر ابن الحجاج — زعيمهم في هذا المجال — في غير مع أنه أرغم على ولوج هذا الباب فقال :

بالله يا أحمد بن عمرو هل تعرف اس مثل شعري
شعر يفيض الكنيف منه من جانبي ساطري رفكري
وانما هز له مجون يمشي به في إاش أمري (٢)

(١) عقلاء المجانين ص ٣٦ .
(٢) انظر مخطوطة ديوان ابن الحجاج في مكتبة خان مرجان .

وهذا الدكان يقول :

واضطر جور زماني إلى معيشة تزري علىٰ الحر
والدهر ضارت به هيضة فنحن غرقى في خرا الدهر

لقد وهؤلاء الشعراء آذانا صاغية لمثل هذا الشعر فعافوا حياة الجد وركنوا إلى السخف وبون واندفعوا بهما أيما اندفاع ، حتى صرنا نحس أن الناس في عصرهكانوا يفضلون الادب العاري الذي يخلو من الحشمة ويمعن في السخف ويميل إلى الحة المطلقة التي لامواربة فيها ، ولم تكن هذه الظاهرة في الشعر وحده ، بل نجد صداها عند كثيرمن الكتاب والمؤلفين الذين عاشوا في هذا العصر ، ومثالنا على هذا الثعالبي فهو في اليتيمة يهتم بنوع معين من الشعر والشعراء ، حتى لقد سماهم بالشعراء العصريين ، د وصف شعرهم ، مع سخفه ورفثه . بالظرف وواسطة العقد ، يقول عنهم «وأشعار العصين أجمع لنوادر المحاسن وأنظم لطائف البدائع من سائر اشعار المذكورين لانتهائها الى د غايات الحسن وبلوغها أقصى غايات الجودة والظرف» (١) . ويقول عن كتابه هذن كان لهذا الكتاب محل من قلوب الادباء وموقع من نفوس الفضلاء كالعادة فيما لم يقرع قبل آذانهم ولم يصافح أذهانهم » (٢) فهو على هذا أدب جديد لم يعهده أحد من قبل لهذا الاعتراف أهمية من هذه الناحية التي نحن بصددها ، كما اهتم الثعالبي بهذان من الادب في غير اليتيمة . منها كتاب ثمار القلوب . المليء بكل لفظة ساقطة أذولة أو بكل مثال نادر وطريف كقوله وهو يشرح الامثلة الشائعة « ظرف الزنديق — - الأمين أير الحارث بن سدوس — خرطة وهب — حمار طياب — سوق العروس»(٣) وهو في كل هذه الامثلة يسوق الالفاظ السخيفة التي لايليق بنا أن نذكرها ه

والذي ساعد هذا كله أنه حدث في مدينة بغداد . المدينة التي عرفت كيف تستقبل اهل العلم وكا تستقبل أهل الظرف . المدينة التي قال عنها المقدسي في أحسن التقاسيم «ان اقليم العرلو اقليم الظرفاء ، ومنبع العلماء ، لطيف الماء ، عجيب الهواء ، مختار الخلفاء . فيه عبيدة والفراء والكسائي وكل فقيه ومقريء وأديب وحكيم وزاهد

---

(١) اليتيمة ج١ ص١٧ .
(٢) المصدر نفس ١٨ .
(٣) الثعالبي - القلوب ص ٥٧ ومابعدها .

ونجيب وظريف ولبيب ، أليس لاهلها الخصائص والطرائف والقرائح واللطائف» (١) وقرّضها الكثيرون غير المقدسي ، وعرفوا فضلها وتنوع فنونها ، قال النويري : « بغداد جنة الارض ودار السلام والخلافة ، ومجمع الطرائف والطيبات ومعدن المحاسن واللطائف وبها أرباب النهايات من كل فن وآحاد الدهر من كل نوع » (٢) ، وفيها عرف كيف يعيش الماجن والظريف ، العالم والزاهد ، حتى عرفت بطابعها الخاص الذي عرف بالطابع البغدادي : « الذي اشتهر بالظرف وتذوق الحياة والاستمتاع بها وبألوانها المختلفة وعرف عن أهل بغداد أنهم يحسنون التمتع بالترف وتظهر عليهم آثار النعمة ، فكانوا الى جانب استمتاعهم بالحياة يقبلون على العلم ويتصرفون به » (٣) .

ومن العوامل الاخرى على شيوع هذا الادب ، بالاضافة الى ماذكرنا هو قلّة أثر الوزاع الديني وشيوع الاراء الغريبة التي ما كانت السلطة السياسية تعبأبها أوتقف أمامها لتضع لها حداً . لقد صرنا نسمع بين حين وآخر أنّات جريحة وخافتة لاتتعدى أسماع اصحابها لتظهر لونا من ألوان الاحتجاج الفردي ، مصدره هؤلاء الذين يؤلمهم ماوصلت اليه الاخلاق من تدهور وانحلال « إن الزمان قد تبيّن للعاقل تغيّره ، ولاح للبيب تبدله ، حيث يبس ضرعه بعد الغزارة وذبل فرعه بعد النضارة» (٤) ، وكثيرا ما وصف اهل هذا العصر بالمروق من الدين ، وبخاصة هؤلاء الذين يتولون المسؤولية المباشرة ، يقول الوزير المهلبي ، وهو وزير معز الدولة البويهي .

اذا تكامل لي ماقد ظفرت به ... من طيب مسمعة أوصوت رنان
وقهوة لو تراها خلت رقتها ... ديني ومن حاجز إن شئت أغناني (٥)

وقال صاحب كشف أسرار الباطنية عن اهل هذا الزمان « ليس كولاة الأمور من أهل هذا الزمان . الذين غرقوا في اللذات ، واتبعوا الشهوات . ولم يرغبوا في المكارم والخيرات» (٦) . فاذا كان رجال الحكم على هذه الشاكلة من التصرفات ، وهم أمام الناس وجهاً لوجه ، فماذا يمكن أن يكون عليه الاخرون ممن هم على استعداد لكل انزلاق

---

(١) احسن التقاسيم ص ١٥٨ .

(٢) النويري– نهاية الارب في فنون الأدب – جـ١ ص ٣٦٥ .

(٣) الجواري – الشعر في بغداد – ص ٤٥ .

(٤) المسعودي – مروج الذهب – جـ٢ ص ٧٣ .

(٥) اليتيمة جـ٢ ص ٣٣٦ .

(٦) محمد بن مالك –كشف أسرار الباطنية ص ٢١٥ .

الانحراف ، يقول القشيري : « مضى الشبّان الذين كان بهم الاقتداء ، وزال الورع ، وطوى بساطه ، واشتد الطمع وقوي رباطه ، وارتحل عن القلوب حرمة الشريعة ..... ورفضوا التمييز بين الحلال والحرام واستخفوا باداء العبادات» (١) ، ولهذا العبث ، بلا ريب ، نتائجه العملية ، ففي الوقت الذي التهى فيه المسؤولون بملذّاتهم والتنافس فيما بينهم على الاسلاب ، كان الروم يغيرون على كثير من الثغور الاسلامية ويحتلونها فقد ذكر ياقوت في معجم البلدان أن « الروم دخلوا ملطية سنة ٣٢٤ فخرّبوا وسلبوا ، وأقاموا ستة عشر يوماً ، فدخل أهل ملطية بغداد يستغيثون بمانزل بهم من الروم » (٢)

وفي هذا العصر بالذات فتح الروم «المصيصة وانطاكية بعد أن كانت بايدي المسلمين ووصلوا الى دمشق» (٣) ، ومن هنا كان المسعودي على حق حين ذكر : « ضعف الاسلام في هذا الوقت وذهب ، وظهر الروم على المسلمين وفسد الحج ، وعدم الجهاد ، وانقطع السبيل ، وفسد الطريق ، ولم يزل الاسلام مستظهراً الى هذا الوقت ووهي أُسّه » (٤)

أما الاراء الغريبة والتي تتلاءم الى حد بعيد مع مثل هذه الاوضاع ومع مثل هذا الادب فقد بدت عارية مكشوفة من خلال كثرة الفرق التي تميل الى الصراحة والى الرأي فيما تراه ومنهم المعتزلة « الذين كانوا ينكرون من مفاخر الرسول ماكان مختصاً به زائداً على الأنبياء كالمعراج والشفاعة والكوثر وعذاب القبر.. » (٥) وجعل إخوان الصفا : العقل أساس التفكير واعتمدوا على التكتم في نشرآرائهم : « قيل إن وزير صمصام الدولة البويهي يسأل زيد بن رفاعة الذي كان متهماً بمذهبهم فقال ؛ : إني ماأزال أسمع من ابن رفاعة قولا يريبني ومذهباً لاعهد لي به .. يذكر الحرف ويذكر اللفظ ويزعم أن التاء لم تنقط من فوق الالسبب وان الباء لم تنقط من تحت الالعلة» (٦) ، وكثيراً ما استغل الدين لمآرب خاصة من أصحاب هذه الأهواء ومن المنحرفين ففي سنة ٣١٢ « ظهر بالكوفة رجل ينسب نفسه الى الحسين بن علي وقام باعمال غريبة» (٧) . وفي هذا العصر ظهرت حركة الحلاج الذي كان يدعّي حلول الذات الالهية فيه « ظهر رجل متصوف من

(١) الرسالة القشيرية ص ٣ .

(٢) مسكويه ج ٥ ص ١٤٧ .

(٣) معجم البلدان تحت كلمة ثغر .

(٤) المسعودي . — مروج الذهب — ج٢ ص ٧٣ .

(٥) الأسفرايني — التبير في الدين ص ١٦٠

(٦) رسائل اخوان الصفا ص ٥ .

(٧) المنتظم ج ٦ ص ١٨٩ .

من أهل فارس يعرف بالحسين بن الحلاّج فدعى الى المهدي ، ثم زعم انه يخرج من الطالقان ، وكان رجلا مستعبداً ، وادعى بحلول روح القدس فيه وتسمّى بالاله وصنف كتباً كثيرة في دعواه» (١) ، وتطرق غيره من ادعياء الصوفية وجاؤا باراء غريبة عن الدين وأشاعوها ، وقالوا : « ان في أولياء الله من هم أفضل من جميع الانبياء والرسل وقالوا من بلغ الغاية القصوى سقطت عنه الشرائع وحلّت له المحرمات واستباحوا نساء غيرهم ، وقالوا إننا نرى الله ونكلمه» (٢) وقد تركت مثل هذه الاراء صداها من الاستخفاف بالدين وفي العبث والمجون ، ظهر ذلك واضحاً في كثير من آثارهم وفي الجدل الذي كان بينهم « فقد هاجت في بغداد فتنة كبيرة بسبب قوله تعالى : عسى ان يبعثك ربك مقاماً محمودا ، فقالت الحنابلة : معناها يقعده الله على عرشه ، وقال غيرهم : هي الشفاعة ، ودام الخصام ، فاقتتلوا حتّى قتل منهم جماعة كثيرة » (٣) والطائفة التي كان لها أكبر الاثر في هذا العصر والتي شغلت الناس زمناً طويلا هي طائفة القرامطة التي شاعت آراؤها ووجدت لها صدى واسعاً عند أدباء هذا العصر ظهر في مجونهم وفي دعوتهم للاباحية ، وأول من دعا بدعوتهم هو ميمون بن قدّاح الذي جعل أصل دعوته دينية ، فدعا لآل البيت وقدم عليا بالامامة وطغى على الصحابة واكثر من سبهم ، حتى أفسد بتمويهه قلوب البسطاء يساعده في ذلك حمدان قرمط فعملا ناموساً يدعوان إليه واتخذا من الكوفة ميداناً لحركتهم . فملكوا اليمامة والبحرين والاحساء (٤) ، وحملوا الرعب الى كل منطقة يمرون بها ، كما قلعوا الحجر الاسود وقتلوا الحجاج في المسجد الحرام وفي البيت قتلاذ ريعاً وطرحوا القتلى في بئر زمزم (٥) ، حتى ان شاعرهم وبعد أن أخذوا الحجر الاسود قال متهكماً :

ولو كان هذا البيت لله ربنا ... لصبّ علينا النار من فوقنا صبّا

لانّا حججنا حجة جاهلية ... مجلّلة لم نبق شرقاً ولا غربا

وإنا تركنا بين زمزم والصفا ... جنائز لاتبغي سوى ربها ربا (٦)

---

(١) البيروني — الآثار الباقية — ص ٢١١ .

(٢) الشهرستاني — الفصل في الملل والنحل ص ٢٢٦ .

(٣) تأريخ الخلفاء ص ٢٥٥ .

(٤) انظر الكشف عن اسرار الباطنية ص ١٩٤ وما بعدها .

(٥) انظر صبح الأعشى ج٤ ص ٢٩٨ .

(٦) الكشف عن أسرار الباطنية ص ١٩٧ .

وأغرب من اعمالهم هذه آراؤهم التي يدعون الناس اليها ، فهم « يتقربون للناس ، بما يميلون اليه ويوهمون كل واحد بأنه منهم ، حتى اذا أنسوا منهم قبولا كشفوا لهم الغطاء» (١) ، كما كانوا يوهمون الناس بأن عملهم صعب « لايحمله الانبي مرسل او ملك مقرّب أو عبد فتح الله عليه بالايمان ، وانظر الى تفسيرهم بعض آيات من القرآن الكريم كقوله تعالى : وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة : لما كانت الزكاة تجبى لمرة واحدة ، في العام فالمقصود في الصلاة أن تكون كذلك مرة واحدة في العام بغير تكرار ، وقالوا في تفسيرهم لشرب الخمر : وأما أبو بكر وعمر أخذا الخلافة من عليّ ، وهذا ليس بحرام ، وأما مايعمل من الزبيب اوالحنطة وغيرهما فحرام » (٢) .

ولعل خير مايعكس لنا آراء هذه الجماعة ، القصيدة التالية ، والتي قالها شاعرهم من على المنبر الجامع بعد أن مكّنوا لانفسهم ، وادعّىَ أحد مقدميهم ، علي بن فضل النبوة فيهم ، وهذه أبيات منها :

خذي الدفّ ياهذي والعبي ... وغنّي هزاريك ثم اطربي
تولى نبي بني هاشم ... وهذا نبيّ بني يعرب
لكل نبي مضى شرعة ... وهذي شرائع هذا النبي
فقد حطّ عنا فروض الصلاة ... وحط الصيام ولم يتعب
اذا الناس صلّوا فلا تنهضي ... وإن صوموا فكلي واشربي
ولاتطلبي السعي عند الصفا ... ولازورة القبر في يثرب
ولاتمنعي نفسك المعرسين ... من أقربي ومن أجنبي
فكيف تحلّين لهذا الغريب ... وصرت محرّمة للأب
وماالخمر الاكماء السماء ... حلالا فقدست من مذهب

وعلى أية حال فقد تركت مثل هذه الاراء آثارها في تصرفاتهم وفي آدابهم ، وصار يراها المتعلم والجاهل لكأنها لاصقة بالعصر البويهي اكثر من غيره ، وربما كان هذا هو الذي دعا صاحب روضة العقلاء ، وهو من أبناء هذا العصر لأن يقول : « نبغ من هذا العصر أقوام يدعون التمكن من العقل ، واستعمال ماقد يوجبه العقل من شهوات

(١) عمر الخيام — الصراف — ص ٥٨ .
(٢) الكشف عن اسرار الباطنية ص ١٩٣ .

صدورهم وترك مايوجبه نفس العقل بهجيات قلوبهم، ولما رأيت الرعاع من العالم: يغترون بافعالهم، والهمج من الناس يعتقدون بأمثالهم، دعاني ذلك الى تصنيف كتاب خفيف» (١)

هذه الاراء والفرق لاشك، تؤثر على تصرفات الناس وتهيىء النفوس للاندفاع في مجال المحظورات، ولهذا فانه يصعب علينا أن نجد وزيراً أو أميراً أو شاعراً الا وقد اندفع في اللهو والمجون قولا وعملا وأدبهم خير شاهد على ذلك، بل وان بعضهم كان يتخذ من الدين وسيلة للزراية والتندّر، وربما الزندقة، قال ابن الحجاج:

فأقسم لابياسين وطه ولا بالذاريات ولا الحديد
ولكن بالوجوه البيض مثل الأ هلة تحت أغصان القدودَ

وهو القائل ينصح غيره!:

إياك والعفة اياكا إياك أن تفقد معناكا

وقل مثل هذا في ابيات المفجع البصري وهو من شعراء هذا العصر:

ألا ياجامع البصرة لا خربك الله
فكم من عاشق فيك يرى ما يتمناه
وكم ظبي من الانس مليح فيك مرعاه
نصبنا الفخّ بالعلم له فيك فصدناه
بقرآن قرآناه وتفسير رويناه
فما زالت يد الايام حتى لان متناه
وحتى ثبت السرج عليه فركبناه

هذه أبيات قيلت في المسجد وهو أقدس مكان عند المسلمين وهذا لايمكن أن يفسر بمعزل عن الظروف العامة التي كانت تترك آثرها عند عامة الناس الذين رقّت عندهم الناحية الخلقية فتركوا النفوس على سجيتها ولو أنها كانت تجد رادعاً يذكر لكان من المحتمل ان تفكر كثيراً قبل أن تتعاطى مثل هذه الدعايات والسخافات التي تنحدر بالاخلاق العامة.

---

(١) البستي — روضة العقلاء ص ٢.

المراجع

١ ــ مخطوطة ديوان ابن الحجاج ــ مكتبة الاوقاف ــ بغداد تحت رقم ٥٧٣٠
٢ ــ مخطوطة ديوان ابن الحجاج ــ دار الكتب المصرية ــ القاهرة تحت رقم ٧٣٤٣ .
٣ ــ الثعالبي ــ يتيمة الدهر ــ تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد ــ بيروت .
٤ ــ المسعودي ــ التنبيه ــ نشر عبدالله الصاوي ــ القاهرة سنة ١٩٣٨ .
٥ ــ التنوخي ــ نشوار المحاضرة ــ نشر مرجليوث ــ القاهرة سنة ١٩٢١ .
٦ ــ إبن مسكويه ــ تجارب الامم ــ تصحيح أمدروز ــ القاهرة سنة ١٩١٤
٧ ــ السيوطي ــ تاريخ الخلفاء ــ القاهرة سنة ١٣٥١هـ .
٨ ــ القلقشندي ــ صبح الاعشى ــ القاهرة سنة ١٩١٣ .
٩ ــ المسعودي ــ مروج الذهب ــ القاهرة سنة ١٩٤٨ .
١٠ ــ ابن الطقطقا ــ الفخري ــ القاهرة سنة ١٩٥٠ .
١١ ــ القرماني ــ أخبار الدول ــ مصر سنة ١٢٨٢ .
١٢ ــ إبن الاثير ــ الكامل ــ القاهرة سنة ١٣٠٣ .
١٣ ــ ابن الجوزي ــ المنتظم ــ طبعة حيدر آباد .
١٤ ــ المقدسي ــ احسن التقاسيم ــ ط٢ ليدن سنة ١٩٠٦ .
١٥ ــ التنوخي ــ الفرج بعد الشدة ــ القاهرة سنة ١٩٠٣ .
١٦ ــ ياقوت ــ معجم الادباء ــ القاهرة سنة ١٩٣٨ .
١٧ ــ ياقوت ــ معجم البلدان ــ بيروت سنة ١٩٥٦
١٨ ــ ابن خلكان ــ وفيات الاعيان ــ النهضة مصر سنة ١٩٤٨ .
١٩ ــ ابن ابي أصيبعة ــ عيون الانباء في طبقات الاطباء ــ القاهرة سنة ١٢٩٩ .
٢٠ ــ أبو حيان التوحيدي ــ الامتاع والمؤانسه ــ القاهرة سنة ١٩٣٩ .
٢١ ــ إبن الجوزي ــ الظراف والمتماجنون ــ دمشق سنة ١٣٤٧هـ .
٢٢ ــ ابو القاسم النيسابوري ــ عقلاء المجانين ــ القاهرة سنة ١٩٢٤ .
٢٣ ــ الثعالبي ــ ثمار القلوب ــ القاهرة سنة ١٩٠٨ .
٢٤ ــ الراغب الاصبهاني ــ محاضرات الادباء ــ مصر سنة ١٣٢٦هـ

٢٥ ــ بديع الزمان ــ مقامات بديع الزمان ــ بيروت سنة ١٩٢٤ .
٢٦ ــ محمد بن مالك ــ كشف أسرار الباطنية ــ القاهرة سنة ١٩٠٥
٢٧ ــ القشيري ــ الرسالة القشيرية ــ القاهرة سنة ١٢٨٤هـ .
٢٨ ــ البستي ــ روضة العقلاء ــ القاهرة سنة ١٩٥٥
٢٩ ــ الشهر ستاني ــ الملل والنحل ــ القاهرة سنة ١٩٥٦ .
٣٠ ــ الجواري ــ الشعر في بغداد ــ بيروت سنة ١٩٥٦ .
٣١ ــ محمد كرد علي ــ أمراء البيان ــ القاهرة سنة ١٩٣٧ .

مكتبتنا العربية

الابداعُ الأدبي العربي

بين الواقع والتوقع

* الدكتور عبدالاله الصائغ . العراق . جامعة الموصل . كلية الآداب

مدخل — الابداع مقولة ينهض مبناها على ثلاثة مستويات :

م١— : (لغوي) ونعني به صناعة الشيء على غير مثيل (١)وفي الذكر الحكيم(بديع .. السماوات والارض (٢) اما في الشعر (ق .ا) فقد وردت مادة (بدع) بهذا النحو ، وآية ذلك قول بشر بن ابي خازم الأسدي :

القائلُ الفاعلُ المرزّا ، لم يدركْ بضَعْفٍ ولم يَمتْ طبعاً
أودى فلا تنفعُ الإشاحةُ من أمرٍ لمن قد يحاولُ البدعا(٣)

م٢— : (تواضعي) وهو الإتيان بالمستطرف ، والفرق بينه وبين الإختراع ، ان الاختراع خلق لمعاني التي لم يسبق اليها صاحبها ، والابداع الشكل (٤) والفرق بينه وبين الابتكار ان الابتكار عملية ذهنية الغاية منها الاهتداء الى افكار تتعلق بموضوع معين ؛ أي هو ، تبلور أو تحصيل لتراكم عناصر فكرية وعاطفية وخيالية ماضية وحاضرة في الوقت نفسه اما الابداع فقد سبقت الاشارة اليه (٥) . . . .

م٣ — (تأسيسي) ينحو منحى مسار البحث ومفاصله بين الواقع والتوقع ، وهو بهذا الكيف يعني حيّات الشعر والنثر التي فقأت الرؤية الأجنبية الإتلافية ، وهو ايضاً الموقف الادبي (تحدياً اواستجابة) بعيداً عن اعجاز العبارة وقريباً من امتياز الرؤية والحرف

المضيئين قبالة الحدث المعتم ، ومسار البحث بهذا المستوى يتقصى بهاء الصياغة باستقراء دلالي يؤسس ان الاثر الفني سبيل الى التأثير الوجداني .

* **مفاصل البحث — ..**

الاول — المدنية (ق .أ) أعلى اشكال الحضارة .

الثاني — جدل النص والحدث

الثالث — النثر الفني (.. إبداع الخطيب) مقابلة بين حضارتين

الرابع — الشعر (.. البؤرة) وعياً موقفياً مبكراً .

نتائج البحث :

المبحث الأول : —

منذ بواكير التاريخ العربي وحتى الساعة ، لم يسلم العنفوان الحضاري العربي من الافتئات والتبكيت : فمعظم الأقلام التي كتبت التاريخ العربي خارج الروح القومي الاصيل اساءت اليه عدواة أومحبّة !

فالعداوة سوغت لاربابها تسويد صفحات مذكراتهم عن العرب ، فابتدعوا صورة للواقع الحضاري العربي قوامها صحراء قاحلة وبداة جفاة وطقوس بدائية آيلة دونها طقوس الغاب . حتى ليكاد العالم خارج البلورة العربية رؤية العرب بهذه العين الحولاء

ومما يزيد كبرياء الحضارة العربية ايلاماً تسرب الرؤية الاتلافية الى العرب انفسهم ، فاذا الاحفاد يتغنون بالصحراء على انها مهاد الاجداد، والأفلام والمسلسلات تكرس الخيمة والغزو والقيم الأعرابية دون التمييز بين العرب (الثابت الأكثر) والأعراب (المتحول ، الأقل) معتمين على اهم المراكز الحضارية المدنية الكبرى في الحيرة وبصرى وكندة وبابل واليمامة واليمن ومكة.

وسرغ مصطلح الجاهلية مقولات باطلة لاحصر لها وكان الاجدى ملاحظة (العرب والأعراب) الذين واجهوا جدب الصحراء بسخاء النفس وتحولات المناخ برسوخ القيم وملاحظة حذق الاجداد لعلوم الأنساب والتواريخ والأديان وتعبير الرؤيا والأنواء (٦) وملاحظة المهاد التي اقامت الممالك والدول والندوات واستقبلت الاديان السماوية الرئيسة والحضارات الارضية الكبرى (٧)

اما المحبة (قبالة العداوة) فهي اتجاه يذهب الى القول بتفوق العرب قبل الاسلام فسمى

الحضارة والمعرفة ونسبة كل تقدم بشري اصابت منه الامم الاخرى الى الغرب، وعدالعرب في قمة الهرم الذي يشكل العالم الثاني قاعدته الدنيا (٨)

ويفيدنا – في هذا النهج – الاشارة الى رأي الانتربولوجي الانكليزي أدورتايلر، (١٨٣٢ – ١٩١٧) بالحضارة (انها ذلك الكل المعقد الذي يتكون من مجموعات المعتقدات والأفكار والأراء والقيم والمقاييس والعادات والمعارف والفنون والفلسفة والاديان والقوانين والأخلاق وجميع القابليات والمهارات التي أكتسبها الانسان من مجتمعه (٩)، ومقارنته براي الموروث العربي للحضارة الذي يشتق المادة من الحضور في المدن (والحضر خلاف البدو والحاضر المقيم في المدن والقرى والبادي المقيم بالبادية، قال الشاعر

فمن تكن الحضارة اعجبته ... فأي رجال بادية ترانا) (١٠)

نؤسس أن تايلر يسحب الحضارة على المدينة والصحراء ولايراها ميزة للتقدم الا بمقدار مواجهة أي شعب (حتى اوكان بدائياً) لأسباب الفناء وتكون المدينة بهذا عنده ارقى مستويات الحضارة بينا تكون النظرة العربية حاسمة، فهي تعشق الحضارة بالمدينة وتحدها حداً مانعاً جامعاً لايسمح للبداوة باجتيازه، وحسم هذه النظرة حل لاشكالات علمية لبثت سائبة طويلا والعرب امة توازن بين الروح والمادة، الشدة واللين موازنة واعية واثقة منحازة الى الخير أبداً .. فهي وسط العقد .. بمعنى البؤرة (وكذلك جعلناكم امة وسطاً) (١١)

وعند هذا الشاطيء الأمين نحاول استقراء النصوص الابداعية (النثرية والشعرية) لتأثيل النظر الموضوعي الى ثوابت الحضارة العربية هذه الثوابت التي واجهت منذ القدم تحديات التلف الخارجي فالارتقاء العربي قادر على تشكيل الاستجابة العلمية لكافة التحديات العجلى منها والمتأنية..

وإذا كان المبدعون قادة الذوق بين الكافة. فان المبدعين العرب الأوائل قادة ورادة وذادة بالتحصيل المجازي والواقعي. منهم سادة القوم وفرسانها فضلا عن كونهم خطباءها وشعراءها.

المبحث الثاني :

الادباء العرب مبكرون في رأب الصدع بين القول والفعل. الرؤيا والهوية، فهم التوالون الفعالون

وكان لبيانهم سحر يخلب الألباب ويشحذ الهمم ويجلو القيم. الاترى الى الخطباء يدعون الناس الى أن ينسلوا ارواحهم من غشيان الاعتباد ولهق الركض وراء ظواهر

الاشياء ..-هذا قس بن ساعدة الأيادي (خطيب العرب وشاعرها وحليمها وحكيمها في عصره (١٢) يدعو الناس الى ثلاثة منحنيات من الادراك

أيها الناس ←—— تنبيه

أسمعوا ←—— الاول (حسي)

وعوا ←—— الثاني (ذهني)

وأذا وعيتم فانتفعوا ←——(ذهني ×حسي.. أدراك ×سلوك) أي لافائدة من سماع بلا وعي ولامسوغ لوعي بلا انتفاع من عاش مات ←——(ثابت ازلي)

ومن مات فات ←——متحول ازلي

ولكل ماهو أت أت ←——تقرير حال

الحصيلة = من عاش مات = من مات فات

عاش = مات

مات = فات

ومثل هذه العقلية الابداعية التركيبية حقيقة بان تتنبأ بعصر جديد (الاسلام) الذي آن أوانه واظل زمانه بحسبان معرفة النتيجة من الاسباب ، ولاعجب أذن ان يعجب الرسول العربي (ص) بهذا المبدع ويسأل عنه قبيلة اياد التي نعته الى رسول الله (ص) الذي قال : (كأني انظر اليه بسوق عكاظ على جمل له اورق وهو يتكلم بكلام عليه حلاوة) ثم قال (يرحم الله قسا اني لارجو ان يبعث يوم القيامة امة وحده) (١٢) لقد راى خطيب العرب مالم يره الأخرون ، رأى زماناً قادماً من خلل زمن منصرم ، راى امة تنهض من جهة امة تبهظ المبدع — ابداً — يرى مالايرى

لما رأيت مـــواردا للمـــوت ليس لهـــا مصـــادر

ورايت قـــومي نحـــوهـــا يمـــضي الأصاغـــر والأكابـــر

ايقنت انـــي لامحـــالـــة حيث صار القوم صائـــر

هي العيون الكاشفة السابرة تلقي سحراً على قشرة الصدفة فتستكنه اللؤلؤة الداخلية وهذا فتى اوروك الخالدة (جلجامش) يفتح الطلاسم بالرؤية فتبدأ ملحمته على هـــذا النحو (هو الذي رأى كل شيء فغني بذكره يابلادي)(١٣) وذلكم زهير بن ابي سلمـــى يلطم جبهته ويقول :

الا ليت شعري هل يرى الناس مـــا أرى
من الأمـر أو يبدو لـهم مـــا بـدا ليـا (١٤)

نظير قول امية بن ابي الصلت :

الاتـــرون لمـــا أرى ←—— ولـقـد ابـان لـكل لامح (١٥)

وشكيل قولي قراد بن اجدع وطرفة بن العبد :

فان يك صدر هذا اليـــوم ولـى فان غـــدا لناظـــره قـريـب (١٦)
ستبدي لك الايــام مــاكنت جــاهلا ويأتيك بالأخبار مـــن لم تزود (١٧)

ولأن المبدعين في (الشعر والنثر) يرون مالايرى ، فان النصوص التي أنجزوها كانت تعميقاً لقيم المروءة العربية بين العامة والخاصة ، والسبيل الى ذاك محوران اساسان هما الرهبة والرغبة (الهجاء والمديح) ومايتفرع عنهما ويضاف اليهما ، قارن عدهم للغزل ، والفخر والرثاء مديحاً — مثلاً — فاذا امتدح المبدع (سلامة ذا فائش) سعى سلامة الى أن يكون داخل الاطار الذي حده المبدع مع أن معظم الممدوحين كانـوا بمستوى الـذي قيل فيهم ، وهو امر يدريه الدارسون وذوو الاختصاص.

ومعلوم أن قيم المروءة العربية (خلاصة المثل والقيم السامية) تؤسس واقعاً لصيقاً بالتوقع ونموذجاً خلقياً بالمثال ، حتى قاربت تلكم القيم بين العرب و أسباب البقاء ونبهت أفانين الاستجابة قبالة التحديات ، بتوحيد الأهواء والاذواق والغايات والوسائل بما جعل العنفوان الأبداعي العربي سداً هائلاً يصفع الرياح المنبثقة من سورات الامم الأخرى.

المبحث الثالث : —

لم يعد مفرحاً التوكيد على أن العرب قبل الاسلام امة متحضرة ، فمثل هذا التوكيد قول لايحسم المسألة وانما يتركها مفتوحة قبالة الاحتمالات والتأويلات وانما الذي يحسم المسألة في نظر البحث هو توكيد جانب التمدن ايضاً (سبقت الاشارة الى ذلك بمقاربة وموازنة بين تايلر والتراث العربي) .

ولأن فنون النثر الابداعي كبيرة وكثيرة لاينهض لها بحث واحد كهذا البحث فقد انتقينا استجابة الخطابة فناً ابداعياً بازاء التحديات الأجنبية . ولأن الخطابة هي الإخرى كبيرة وكثيرة فقد انتقينا منها التلبث عند وفود العرب على كسرى بشيء من الاستقراء ، ونؤشر في هذا التلبث اننا لم نتدخل في نصية الخطب وحرفيتها ، ولم نقدم متأخراً أو نؤخر متقدماً . وكل الذي صنعناه اننا رتبنا الحوار برؤية السيناريو وإن كنا قد تركنا

حركة الاحداث مترجمة بالسياق ، أو اعتمدنا على مقولات لانحتاج اليها اما المظان فكان اقربها الينا العقد الفريد ٢/٤ وبعدها .. «قدم النعمان بن المنذر على كسرى وعنده وفود الروم والهند والصين فذكروا من ملوكهم وبلادهم . فافتخر النعمان بالعرب وفضلهم على جميع الامم لا يستثني فارس ولاغيرها» .

كسرى — وقد اخذته عزة الملك — «يانعمان لقد فكرت في أمر العرب وغيرهم من الامم ونظرت في حال من يقدم علي من وفود الامم فوجدت الروم لها حظ في أجتماع الفتها ← اشارة الى الوحدة ← وعظم سلطانها ← القوة وكثرة مدائنها ووثيق بنيانها التمدن اعلى مراحل الحضارة ← وأن لها ديناً يبين حلالها وحرامها ويرد سفيهها ويقيم جاهلها ← المعتقدات والوازع العرفي ← ورايت الهند نحواً من ذلك في حكمتها وطبعها ← النضج المعرفي والعلمي ← مع كثرة انهار بلادنا وثمارها وعجيب صناعاتها وطيب اشجارها ← زراعة وصناعة ← ودقيق حسابها ← الخبرة المتراكمة ← وكثرة عددها ← الكم الضاغط : شغيلة اليد + جنود وكذلك الصين في اجتماعها ← الوحدة وكثرة صناعات ايديها في آلة الحرب وصناعة الحديد وفروسيتها وهمتها ← صناعات ، عسكرية ومدنية متطورة بحساب ذلك العهد ← وأن لها ملكاً يجمعها ← القيادة والترك والخزر على مابهم من سوء الحال في المعاش ← تخلف مدني وحضاري ← وقلة الريف والثمار والحصون وما هو رأس عمارة الدنيا من المساكن والملابس ← الفقر والضعف ← لهم ملوك تضم قواصيهم وتدبر امورهم ← مكنة القيادة في الانتشال بالتوحيد ← ولم أر للعرب شيئاً من خصال الخير ← القول لكسرى أيضاً ← في أمر دين ولادنيا ← زعم افتئاتي بانحسار القيمتين الروحية والمادية — المدنية والحضارية ← ولاحزم ولاقوة ← الاضطراب والضعف : كذا ← مع أن مما يدل على مهانتها وذلها وصغر همتها ← ينفس على العرب فيجردهم من اعز مايملكون محلتهم التي هم بها مع الوحوش النافرة والطير الحائرة ← محور الصحراء : الجذب والطرد : الحرمان من التمدن ← يقتلون ، أولادهم من الفاقة ← الفقر ← ويأكل بعضهم بعضاً من الحاجة ← التمزق + الفرقة + الاثرة : كذا ← قد خرجوا من مطاعم الدنيا وملابسها ومشاربها ولهوها ولذاتها ← زهد وتقشف وتأبي عن الترفيه ← فأفضل طعام ظفر به ناعمهم لحوم الأبل التي يعافها كثير من السباع لثقلها وسوء طعمها وخوف دائها ← تعريض ← وأن قرى احدهم ضيفاً عدها مكرمة ← تعريض ← ثابت عند الخصوم فوامسه اسقاط الداء على الآخر بسلبه اعز شمائله وسماته : رمتني بدائها وانسلت ← وأن اطعم أكلة عدها غنيمة ——←

تعريض يجافي الخصيصة القيمية العربية ← تنطق بذلك أشعارهم ← الشعر العربي ينطق بالمروءة والسخاء : نقيض زعم كسرى ← وتفتخر بذلك رجالهم ← تعريض مجاف للعلم والنصف ← ماخلا هذه التنوخية التي أسس جدي اجتماعها وشد مملكتها ومنعها من عدوها ← زعم قوامه تهديم بيت الأخر وبناء بيت على ركام المتهدم بعد تجريده من اسباب المنعة ← ي تقديم البدائل المعتمة ← فجرى لها بذلك الى يومنا هذا وأن لها مع ذلك أثاراً ولبوساً وقرى وحصوناً واموراً تشبه بعض امور الناس (يعني اليمن — الاشارة لابن عبدربه) ← ادعاء أخر ← ثم لا أراكم تستكينون على مابكم من الذلة والقلة والفاقة والبؤس حتى تفتخروا وتريدوا ان تنزلوا فوق مراتب الناس ← الثابت في بغضاء العدو جذبا وطرداً ؛ النكسات تزيد العنفوان العربي ←)
تأسيس : —

* كسرى يعلي الامم الاخرى لحاجة في نفس يعقوب على العرب .
* كسرى يعلي امته على الامم الاخرى .
* كسرى يعلم ان اهم خصيصة للمروءة العربية — الشجاعة ، السخاء ، النجدة الاباء ، الايثار .... فيحاول تجريد العرب منها .
* كسرى ينفس على العرب ، لأن الجروح توقظ الكبرياء عندهم ، والمحن تصنع الرجال ، ولاشيء — بالغ ما بلغ — ينسيهم سمو مكانهم وسموق أرومتهم العربية الزكية .
* كسرى يلخص مقت العدو للعرب بمنأى عن الزمكان .

تأسيس : —

نعلم ان مقولة كسرى ليست داخلة في بداية الخطب ، فهي مترجمة ، واذ كنا قد ذكرناها مع ثقل وقعها ، فلكي نضع قبالتها الوعي المبكر للابداع الادبي العربي (الضد يظهر حسنه الضد) فبلاغة النعمان الفت بلاغة كسرى . واذا شعر النعمان انه ردّ السهام الى كسرى . . فانه اراد الاستزادة في ذلك ماسيجلوه لنا قابل الخطب العربية في قابل هذا البحث .

* النعمان : اصلح الله الملك ← رغبة مكبوتة .. لأن يهدي الله كسرى بعد ان تلبسه ضلال المقت ← حق لأمة الملك سنها ان يسمو فضلها ويعظم خطبها وتعلو درجتها ← مجاملة + تقرير حال حاصل عن المكان + بلاط كسرى + عن الزمان × حسابات الضغط

← الا ان عندي جواباً في كل مانطق به الملك ← فان كل مانطق به الملك × قـرع الزعم بالحجة ← في غير ردّ عليه ولا تكذيب له ← ذكاء فـي استدراج كسرى بلاصغاء ← فإن امنني مـن غضبه نطقت به ← تعريض النعمان بتركيبة كسرى ، وغدره القديم ← .

* كسرى : قل فأنت آمن ← وقائع التاريخ اللاحقة افاءت ان لاأمان لغادر فقد قتل النعمان بأمره وافاءت قتل لقيط الايادي أيضاً بذات الأمر ←

* النعمان : اما امتك ايها الملك ← .... يذكر النعمان العَدد و العـُدد والزرع ، والحضارة زمنذاك ... ← واما الامم التي ذكرت فاي امة تقرنها بالعرب الافضلتها .

* كسرى : بماذا ← سؤال العارف المتنطّع . ←

* النعمان : بعزّها ومنعتها وحسن وجوهها وبأسها وسخائها وحكمة السنتها وشـدة عقولها وانفتها ووفائها .

* تأسيس : —

حصيلة التقابل بين شخصين وحالين ، وقتال الكلمات : ان حضارتين تقاطعتا ومدينتين تنافرتا بأسباب عديدة منها :

(آ) اعتداد كل حضارة بمنعتها وعراقتها .

(ب) المكاثرة بالعدد والعدة .

(ج) ارث الخصومات .

(د) تشدد العنفوان العربي في صون الأرض والعرض ازاء رغبة كسرى المغايرة ← قارن وقائع التاريخ — الغزوات — رغبة كسرى في الزواج من عربية وامتناع العرب عن تلبية تلك الرغبة ← .

(هـ) الجوار المكاني وتداخل التضاريس بما يشبه التعاشق الوهمي .

(و) القول تمهيد للفعل .

تأسيس : —

لقد قابل المبدع العربي حجة الخصم الباهظة بحجة واعية قامعة . فمستويات العـراك لاتحصى بينها جدل الحضارات والمدنيات ومن ثم تسرّبه الى الشعيرات الدقيقة كالفنون

الجميلة والادب وهذه الشعيرات تسهم في تغذية السلام باسباب القوة تماماً كما تسهم في تغذية العراك باسباب القوة والتعجيل .

* النعمان ← يفك ايجاز القول ← فإما عزّها ومنعتها فإنها لم تزل مجاورة .. لآبائك الذين دوخوا البلاد ووطدوا الملك وقادوا الجند ، لم يطمع فيهم طامع ولم ينلهم نائل ، حصونهم ظهور خيولهم ومهادهم الارض وسقوفهم السماء وجُنتهم السيوف وعُدّتهم الصبر إذ غيرها من الامم انما عزّها الحجارة ، والطين وجزائر البحور ← التعريض بحضارة المادة المفتقدة لحضارة الروح ←

واما حسن وجوهها وألوانها ، فقد يعرف فضلهم في ذلك على غيرهم من الهند المنحرفة والصين المنحفة والترك المشوهة والروم المقشرة واما انسابها وأحسابها ، فليست امة من الامم الاوقد جهلت اباءها وأصولها وكثيراً من اولها حتى ان احدهم ليسأل عمن وراء ابيه دنيا فلا ينسبه ولا يعرفه وليس احد من العرب الايسمي آباءه أباً فأباً حاطوا بذلك احسابهم وحفظوا به أنسابهم فلايدخل رجل في غير قومه ولاينتسب الى غير نسبه واما سخاؤها فإن ادناهم رجلا (الأعرابي) الذي تكون عنده البكرة والناب عليها بلاغة في حموله وشبعه وريه فيطرقه الطارق الذي يكتفي بالفلذة ويجتزيء بالشربة فيعقرها له ويرضى أن يخرج عن دنياه كلها فيما يكسبه حسن الاحدوثة وطيب الذكر .

واما حكمة السنتهم ← مداخلة في سمة الابداع العربي ← فإن الله تعالى أعطاهم في اشعارهم ورونق كلامهم وحسنه ووزنه وقوافيه مع معرفتهم بالأشياء وضربهم للأمثال وإبلاغهم في الصفات ، ماليس لشيء من السنة الاجناس ← بما فيهم الفرس ثم خيلهم أفضل الخيل ونساؤهم أعف النساء ولباسهم أفضل اللباس ومعادنهم الذهب والفضة وحجارة جبلهم الجزع ← خرز يماني فيه سواد وبياض ← ومطاياهم التي لايبلغ على مثلها سفر ولايقطع بمثلها بلد قفر . واما دينها وشريعتها . ← العنفوان الروحي الحضاري ← فانهم متمسكون به حتى يبلغ احدهم من نسكه بدينه أن لهم اشهراً حرماً وبلداً محرماً وبيتاً محجوجاً ينسكون فيه مناسكهم ويذبحون فيه ذبائحهم ، فيلقى الرجل قاتل ابيه أو اخيه وهو قادر على أخذ ثاره وادراك رغبته منه فيحجزه كرمه ويمنعه دينه عن تناوله بأذى ← قارن مناقب العرب قبل الاسلام التي اقرّها الإسلام ← (١٠) تأسيس ! -

ويستطرد النعمان : اما وفاؤها فإن ... واما قولك يئدون اولادهم ، فانما ...... واما

قولك : ان افضل طعام لحومهم الابل على ماوصفت منها ؛ فما ..... واما تحاربهــم وأكل بعضهم بعضاً .... فانما يفعل ذلك ...

واما اليمن التي وصفها الملك فانما اتى جد الملك الذي إتاه عند غلبة الحبش له على ملك متسق وامر مجتمع ، فأتاه مسلوباً طريداً مستصرخاً قد تقاصر عن إيوائه وصغر فـي عينيه ما شيدّ من بنائه ولولا ماوتر به من يليه من العرب لمال الى مجال ولوجد من يجيـد الطعان ← ثلم الكبرياء الفارسي ←

يقول ابن عبدربه . (فلما قدم النعمان الحيرة وفي نفسه مما سمع من كسرى مـن تنقص العرب وتهجين امرهم بعث إلى

* أكثم بن صيفي (التميمي)
* حاجب بن زرارة (التميمي)
* الحارث بن عبادة (البكري) .
* قيس بن مسعود (البكري) .
* خالد بن جعفر (العامري)
* علقمة بن علاثة (العامري)
* عامر بن الطفيل (العامري)
* عمرو بن الشريد (السلمي)
* عمرو بن معد يكرب (الزبيدي)
* الحارث بن ظالم (المرّي)

← ١ ــ قارن تمثيل القبائل على خارطة العدد العربي وعدّته.

٢ ــ واجتماع الممثلين الخطباء مع النعمان في قصر الخورنق .

* النعمان : قد عرفتم هذه الأعاجم وقرب جوار العرب منها وقد سمعت من كسرى مقالات تخوفت ان يكون لها غور أو يكون انما اظهرها لأمر اراد ان يتخذ به العرب خـولا كبعض طماطمته . ← المولاة والعمالة ← في تأديتهم الخراج اليه كما يفعل بملوك الامم الاخرى حوله (فاقتّص عليهم مقالات كسرى ومارد عليه) .

* ممثل الوفود : ايها الملك وفقك الله مااحسن ماردت وابلغ ماحججته به ، فمرنـا بأمرك وادعنا الى ماشئت .

* النعمان ← نصاً ← انما انا رجل منكم وانما ملكت وعززت بمكانكم ومايتخوّف من ناحيتكم وليس شيء احب الي مما سدّد الله به امركم واصلح به شأنكم وادام به عزكم ، والرأي ان تسيروا بجماعتكم ايها الرهط وتنطلقوا الى كسـرى فإذا

دخلتم نطق كل رجل منكم بما حضره ←—— نطق + حضرة = دور الابداع والبديهة المعافاة في الردع ←—— ليعلم ان العرب على غير ماظن أوحدثته نفسه ولاينطق رجل منكم بما يغضبه فأنه ملك ... كثير الاعوان مترف معجب بنفسه : ولا تنخزلوا له انخزال الخاضع الذليل وليكن امرٌ بين ذلك تظهر به وثاقة حلومكم وفضل منزلتكم وعظمة اخطاركم أول من يبدأ منكم بالكلام اكثم بن صيفي (ثم دعاهم بما في خزائنه من طرائف حلل الملوك ، كل رجل منهم حلة وعممه عمامة وختّمه بياقوتة وأمر لكل رجل منهم بنجيبة مهرية وفرس نجيبة وكتب معهم كتابه ←—— انظر نص الكتاب ٢ ـ ١٠

* نصوص من خطب العرب امام كسرى

إن أفضل الأشياء أعاليها واعلى الرجال ملوكها وافضل الملوك اعمها نفعاً وخير الأزمنة اخصبها وافضل الخطباء اصدقها ، الصدق منجاة والكذب مهواة والشر لجاجة والحزم مركب صعب والعجز مركب وطيء وآفة الرأي الهوى ... شرّ البلاد بلاد لاأمير بها ، شرّ الملوك من خافه البريء ... احق الجنود من حسنت سريرته يكفيك من الزاد مابلغك المحل حسبك من شر سماعه ، الصمت حكم وقليل فاعله ، البلاغة الايجاز .

أكثم بن صيفي

* إن العرب امة قد غلظت أكبادها واستحصدت مرتها ومنعت درتها ... وهي العلقم مرارة والصاب غضاضة والعسل حلاوة والماء الزلال سلاسة ..

حاجب بن زرارة .

* من طال رشاؤه كثر متحه ومن ذهب ماله قلّ منحه ، تناقل الأقاويل يعرف به اللب ، وهذا مقام سيوجف بما ينطق فيه الركب وتعرف به كنه حالنا العجم والعرب .. خيولنا جمة وجيوشنا فخمة ان استنجدتنا فغير ربض وان استطرقتنا فغير جهض وان طلبتنا فغير غمض . لانثني لذعر ولانتنكر لدهر . رماحنا طوال واعمارنا قصار .

الحارث بن عباد

* ان عاقبة الكلام متدبرة واشكال الامور معتبرة وفي كثير ثقلة وفي قليل بلغة ... إن في اموالنا مرتفداً وعلى عزنا معتمداً ان اورينا ناراً أثقبنا وإن اود دهر بنا اعتدلنا .

عمرو بن الشريد.

* ان لكل منطق فرصة ولكل جابة غصة وعي المنطق اشد من وعي السكوت

خالد بن جعفر

* ان للاقاويل مناهج وللأراء موالج وللعويص مخارج وخير القول اصدقه وافضل الطلب انجحه .. أيها الملك من يبل العرب يعرف فضلهم .. العرب فإنها الجبال الرواسي عزا والبحور الزواخر طمياً والنجوم الزواهر شرفاً والحصى عدداً .

علقمة بن علاثة

* لم نقدم ايها الملك لمساماة ولم ننتسب لمعاداة ولكن لتعلم انت ورعيتك ومن حضرك من وفود الامم انا في المنطق غير محجمين وفي البأس غير مقصرين . ان جورينا فغير مسبوقين وان سومينا فغير مغلوبين .

قيس بن مسعود .

* كثر فنون المنطق ، ولبْس القول اعمى من حندس الظلماء وانما الفخر في الفعال والعز في النجدة والسؤدد مطاوعة القدرة وماعلمك بقدرنا وابصرك بفضلنا أن أدالت الأيام وثابت الاحلام ان تحدث لنا امور آ لها أعلام .

عامر بن الطفيل

* انما المرء بأصغريه قلبه ولسانه ، فبلاغ المنطق الصواب وملاك النجعة الارتياد ، وعفو الرأي خير من استكراه الفكرة وتوقف الخبرة خير من اعتساف الحيرة ... فأنا أناس لم يوقس ← يخدش ← صفاتنا قراع مناقير من اراد لنا قضماً ولكن منعناه حمانا من كلّ من رام لنا هضماً .

عمرو بن معد يكرب

* ان من آفة المنطق الكذب ومن لؤم الأخلاق الملق ومن خطل الرأي خفة الملك المسلط فإن أعلمناك ان مواجهتنا لك عن ائتلاف .. فما انت لقبول ذلك منا بخليق ولا للاعتماد عليه بحقيق .

الحارث بن ظالم

وبعد .. لقد كثف الخطباء القول ، ومنحوا المفردة شحنة الروح وسحر الانتقاء ، فاستوعبوا قول الخصم واصطنعوا استجابة بحجم التحدي ، ولنا ان نعمق الشعور بفعل الابداع النثري في صدر رياح العدو التي تنتقص من دوحة الحضارة والا .. فما مسوّغ اختيار النعمان لخطباء معروفين فضلا عن كونهم سادة ورادة وذادة ، بمعنى اقتران القول بالفعل ، والسعي بالفكر ، فكان نصر بلاغة الابداع العربي على فهاهة الاتهام الكسروي ونصر حضارة المروءة على حضارة المقت .

المبحث الرابع :

يمتلك الشعر قدرة بالغة في التأثر والتأثير عند العرب ، حتى لكأنه مرآة الزمان التي يمكن ان يرى الانسان من خلالها حركة الاشياء . فلا أدل من الاثر القائل (الشعر ديوان العرب) . (١٩) .

واذا كنا قد عاينا فعل النثر الفني (الخطبة موضوعاً) في مواجهة التهمة بالحجة ، والسبة بالمعرفة ، ونهوضه للذود عن بيضة العنفوان ، وتصديه للحرب النفسية التي شنها العدو لاركاك الكبرياء وتثليم الحضارة ، فإن الشعر سادن الروح. ومالك مفاتيح التأثير في وجدانات العرب حتى تردد في المثل : أسير من شعر ولاعجب ، فالكلمات المدهشة تصل ابعد/ المسافات بأوقات قياسية وفي هذا القول شواهد .

وقد كانت الملوك تتحاماه فتجزل العطاء للشعراء وتتسابق للفوز بكلماتهم ، ومثل ذلك تصنع الكافة . واذا رغبنا في التماس الفينا القبيلة مبتهجة ايما ابتهاج بنبوغ شاعر فيها حتى انها لتسمح جذلى لنسائها وفتياتها بالمشاركة في طقوس الفرح والابتهاج ومن هنا يمكن ادراك خطر الشعر في رأب الصدع النفسي . زمن المواقف الحاسمة ، وكما اخترنا في النثر امثلة عاكسة فإننا سنختار في الشعر امثلة مشاكلة .

المثال الاول : صحيفة لقيط بن يعمر الايادي .

ولكن لماذا لقيط ؟ أو لماذا عينية لقيط ؟

الجواب ذو طرفين ، الاول . الروح القومية المتوهجة التي تملكت الشاعر وهزته هزاً ، فكتب الى ابناء جلدته محذراً من الغريب اللدود راسماً خريطة للحرب تبدأ بالمقاتلين والقائد لتفادي الخسران ، فاستشهد الشاعر من اجل قومه .

الثاني : النص يشكل بمجموعه جواً موسيقياً مشبعاً بعبق النغم و الدلالة فيتوزع الحروف والفواصل والمفردات والتراكيب والبلاغات هارموني ينم عن قدرة القصيدة العربية التحريضية في الايصال وايصال الرسالة من خلال توهج الرؤية .

تأسيس — ← نص أيضاً ←

..... ثم ان اياداً ارتحلوا حتى نزلوا الجزيرة فوجه اليهم كسرى بعد ذلك ستين الفاً في السلاح ، وكان لقيط متخلفاً عنهم بالحيرة فكتب اليهم :

سلام في الصحيفة من لقيط إلى من بالجزيرة من أياد
بأن الليث كسرى قد أتاكم فلا يشغلكم سوق النقاد
اتاكم منهم ستون الفاً يزجّون الكتائب كالجراد
على حنق اتيتكم . فهذا أوان هلاككم كهلاك عاد (٢٠)

...فانحازت اياد الى العراق وجعلوا يعبرون ابلهم في القراقير ويقطعون بها الفرات وجعل راجزهم يقول : —

بئس مناخ الحلقات الدهم في ساحة القرقور وسط اليمّ

وعبروا الفرات وتبعهم الاعاجم فقالت كاهنة من اياد تسجع لهم :

ان يقتلوا منكم غلاماً سلماً أو يأخذوا منكم شيخاً هماً تخضبوا نحورهم دماً وترووا منهم سيوفاً ضماً أ ـــد ولقيتهم اياد في آخر النهار فهزمت الاعاجم..وحدثني بعض اهل العلم ان اياداً بيتت ذلك الجمع حين عبروا شط الفرات الغربي فلم يفلت منهم الا القليل وجمعوا به جماجمهم وأجسادهم فكانت كالتل العظيم وكان الى جانبهم دير فسمّي دير الجماجم (٢١) وبلغ كسرى الخبر .. ووجه اربعة الاف من الأساورة فكتب اليهم لقيط :

يادار عمرة من محتلها الجرعا هاجت لي الهمّ والأحزان والوجعا

وفيها يقول :

ياقوم لاتأمنوا إن كنتم غيراً على نسائكم كسرى وماجمعا
هو الجلاء الذي تبقى مذلته إن طار طائركم يوماً وان وقعا
هو الفناء الذي يجتث أصلكم فمن رأى مثل ذا رأياً ومن سمعا
فقلدوا امركم لله دركم رحب الذراع بأمر الحرب مضطلعا
... هذا كتابي اليكم والنذير لكم لمن رأى الرأي بالابرام قد نصعا
وقد بذلت لكم نصحي بلا دخل فاستيقظوا إن خير العلم مانفعا (٢٢)

ولكن لماذا لقيط ؟

لقيط شاعر قرن الابداع بالموقف ، والموقف بالرؤية ؛ يرقى عصره الى القرن الرابع الميلادي ، اشتغل ترجماناً وكاتباً في بلاط كسرى فاطلع على اسرار دولة فارس ثم سجنه كسرى زمناً لوشاية بعدها اطلقه ليساومه على كبرياء ابناء جلدته ، فانهى اليه ان يكتب الى قومه العرب مضللا ليجتمعوا في مكان حدده كسرى ليغتالهم فرداً فرداً ويجهز عليهم

مرة واحدة ، لكن لقيطا يساوي الابداع العربي ، فكتب الابداع محذراً العرب من غدر كسرى والفاجع ان اياداً شغلت نفسها عن تحذير الابداع ، فما كان من المبدع – لقيط – ،

الأن ارسل اليهم قصيدته العينية المسبوقة بالمقطوعة الدالية يحثهم فيها على اليقظة والتهيؤ لملاقاة العدو فلما وقعت القصيدة بيد كسرى غضب وقطع لسانه وقتله . . .

... والمتأمل الدارس ابيات الشاعر واجد هذه الثقة الكبرى يواجه بها لقيط سائر قومـــه أياد – أياد رمز للعرب – فهو يعني اياداً ويوصي الأعرابي المزجي مطيته الى الجزيرة ان يسلم صحيفة لقيط الى اي فرد في الجزيرة من أياد .

(رصد لقيط لموضوع قصيدته بمقدمة تسودها هواجس القلق والاشفاق والتلهف على مصير حبيبتـه عمرة التي ارتحلت الى الحيرة والجزيرة وماانفكت تهيج له الهم والحزن والوجع وما انفك طيفها يؤرقه في حلّه وترحاله(٢٣) وابتداء من البيت السابع – قارن ديوان ، لقيط – ينادي لقيط اعرابياً يزجي مطيته على عجل كما ألمحنا قد يعرفه وقد لايعرفـه ، الغايـة وصـول الصحيفـة ولتكـن الوسيلـة افتداء لقيط غايتـه بدمه ، وفي البيت التاسع يعلن حزنـه وأساه لأن امور قومه في شتات بينما احكم الأخرون امرهم واجتمعوا عليه : –

- البيت العاشر : لانهم حنقون على أياد فهم لايستشعرون خيرالله .
- الحادي عشر : ابناء فارس يسخرون من قلاعكم .
- الثاني عشر : الاعداء يتهيأون للقتل .. لايهدأ لهم طرف ، ينظرون بإطراف عيونهم ، فهم متربصون ابداً .
- الى السابع عشر بينا تشغلكم تفاصيل حياتكم اليومية على الحادث المقبل .
- الى العشريـن حقد لقيط على العدو ، حقد الابداع على القبح فهل تشفي ايـاد عليلا وتنقع غليلا .
- الى الرابع والعشرين : بالرأي الحسن وصون الجياد وصقل السيوف .
- الى الاربعيـن : ان جرح الكرامة لا يندمل بمال آت من زرع أو ابل فـاذا جدع الأنف تعساً للمال وبعداً .
- الحادي والاربعون ينصح لقيط آياداً بالحذر من خلال التهيؤ وتأنيهم في حذرهم مشاة على امشاط الأرجل وبعدها ليضرب العدو من حيث لا يتوقع .

* الثاني والاربعون: يطلب الشاعر تقليد امر القوم الى قائد محنك عايم بأساليب الحرب وأحابيل الأعداء ، قائد غير مترف مستقل على الناس يبعده الرخاء عن رؤية اهله وقومه، قائد لايتراجع ولا يخشع مهما تعاورته الخطوب .
* الرابع والاربعون : لايعرف النوم لان بيوتكم معشر اياد بين عينيه .
* الخامس والاربعون : يتعامل مع الدهر بما يناسب :
* السادس والاربعون : لايشغله ماله عن حاله ولاحالة عن قومه إنه لايسعى الى جمع المال واعلاء مكانة بنيه وخاصته على حساب قومه .
* السابع والاربعون: قائد مجرب محنك يعطي لكل مقام مقالا ولكل حركة فعلا
* الثامن والاربعون: ينصحهم باتباع بعض القادة الموجودين بينهم لتوفر سمات القيادة فيهم .. * حتى البيت الثاني والخمسين .
* الثالث والخمسون + الرابع والخمسون: يقول لقيط . أيها الناس إشهدوا اني بلغت ولا يكذب الرائد اهله .
* لماذا العينية؟

الابداع رؤية خارقة وفعل مكتنز ولقد المحنا في مطلع البحث ان للتأثير الفني دوراً فائقاً في التأثير الوجداني اسمعوا ← وعوا ← ← انتفعوا ..

والنص الذي بين ايدينا يشكل بمجموعه جواً نغمياً مشبعاً بعبق الدلالة ، فيتوزع الحروف والفواصل والمفردات والتراكيب والبلاغات هارموني ينم عن قدرة القصيدة العربية — الابداع — التحريضية في الإيصال وتأدية الرسالة من خلال الشكل وتوهج الرؤية . واضيف هنا .. القصيدة العربية بمختلف الأغراض .. فالقصيدة من البسيط — مستفعلن فاعلن مستفعلن فعلن ×٢ وللبسيط ثلاثة اعاريض وستة اضرب وبهذا فموسيقاه اقرب الى المزاج التحريضي الذي يتطلب حدة الضربة وشدة الصدى لاختلاف نوعية التفاعيل في البحر الواحد ، ولعله سمي بسيطاً لانبساط اسبابه أومقاطعه الطويلة أي تواليها في مستهل تفصيلاته او لانبساط الحركات في عروضه وضربه حالة خبنهما إذ تتوالى فيهما ثلاث حركات (٢٤).. والقصيدة عينية ، مفتوحة العين ، مشبعة الفتحة وفي هذا يكون طلوع حرف (ع) من البلعوم بعدها يفتح الفم ليمد الحرف (آ) طالعاً من الأعماق . ولهذا التأوه والتنبيه ماله من أثر في وجدان المتلقي ، ولنا ان نلاحظ بعدها تردد حرف العين ، وتردد حرف

الغين ←— الشبيه البصري للعين ← وتردد حرف الخاء ←— القريب النغمي من الشبيه البصري الغين ← ولنلاحظ علاقات أخرى مثل (ح ج) في ب أ وتكرار حرف (ت) في ب٢ ، تكرار (ن) في ب٣ (آ.أ) في ب . ١ ، ١٢ ثم ثمة المجاورة ←— محتلها الجرعا ← هاجت الهم والاحزان والوجعا ← الجزع خرعبة ← ←— مرت تريد بذات العذبة ← ←— على عجل ← ←— نحو الجزيرة ← ←— اری الرأي ← ←— اعص قد نصعا ← ←— من الجموع جموع ← ←— تكونوا كمن مكتنعا ، كنعاً ← ←— عبل الذراع ← !!! يضاف الى ذلك فطرة الشاعر وفطنته الى الانتقاء، فالموضوع الوعر كلمة وعرة وللحظة القلقة مفردة قلقة ويلمح في موضوع التلميح معتمداً تقنيات القصيدة النموذج في زمنه فثمة افتتاحية طللية غزلية رمزية كما المحنا وثمة مقابلة في المعاني والصور الفنية والتركيب النغمي (من الحروف) .. وعند هذا نلتقي الحبل السري بين الاثر الابداعي و التأثير الوجداني كما المحنا ... ويقيننا ان الحدث الكبير يصنع الابداع الكبير ، واقدس الاحداث لايشفع لقصيدة تفتقد الابداع .

المثال الثاني : بيان الأعشى :

ولكن لماذا الاعشى ؟ كثيرون اولئك الذين ينفسون على الأعشى ويتلفون بياناته الثورية القومية ويصورونه شخصاً تافهاً فاجراً ، ينبغي ان نعتّم عليه ، وثمة اسباب كثيرة انستنا اهمية بيانات الاعشى اولها ديني يتحرج من التنويه بشعر الاعشى لانه ذكر في شعره الخمرة واللهو مع النساء والثاني شعوبي ، ويفهم الموقف الشعوبي اذا اصغينا الى قول الاعشى:

لو ان كل معد كان شاركنا في يوم ذي قار ما أخطاهم الشرف

والثالث جهلي (من الجهل) على قاعدة : الناس تكره ماتجهل .

تأسيس : —

زعم ان الأعشى متكسب بالشعر حتى قيل انه (جعل الشعر متجراً يتجر به (٢٥) والذي نؤسسه هو ان مديح هذا الشاعر كان في معظمه مديحاً للفعل قبل الفاعل والخير قبل الغير

انى وجدت أبا الخنساء خيرهم فقد صدقت له مدحي وتمجيدي

فان تفعلا خيراً وترتديا به فإنكما أهل لذاك كلا كما (٢٦) .

...(واذا كان التعبير عن الحياة جزءاً من الالتزام الابداعي) (٢٧) فان شعر الأعشى فضلا

عن تمتعه بهذه المزية منحازا الى الانسان وقد عرف كيف يؤثر بشعره في المتلقين ،وربما سعى الممدوح ليكون بمستوى المديح ـــ الجانب التربوي التقويمي في الابداع ـــ والى هذا لمح الأعشى : ـ

قلدتك الشعر باسلامة ذاالـ تفضال والشيء حيثما جعلا
والشعر يستنزل الكريم كما تنزل رعد السحابة السبلا (٢٨)

* جدل العام والخاص ـ العرب والقبيلة ـ القضية والممدوح

يثور الأعشى على قبيلته ولايتمرد ، فقيم الانتماء الى القبيلة ماثلة في وجدانه ، فالقبيلة وحدة في جدار الجماعة القوم ... بهذا المستوى الفرد ـــ← القبيلة ـــ← العرب .

* بنية إن القوم كان جريرهم برأس لو لم يجعلوه معلقا
* نهيتكم عن ظلمكم ونصرتكم على ظلمكم والحازم الرأي اشفق(٢٩)

وهذا الحبل الذي لايريد الأعشى ان يقطعه هو ذات الحبل الذي حرص دريد بن الصمة على ان لايقطعه :

فلما عصوني كنت منهم وقد ارى غوايتهم وانني غير مهتدي
وهل انا الامن غزية إن غوت غويت وإن ترشد غزية ارشد (٣٠)

ومن هذا الملمح نلم بحب الأعشى للممدوح الذي يصلح امر القبيلة ويوسع اناءه للفقراء والضيفان ويحمل الأعباء عن الآخرين صابراً فإذا وجد ثلمة في الجدار بناها وإذا وجد صبيته ايتاماً رعاها وصولاً الى تماسكة البنية الداخلية للجماعة ..

* وجدت اذا أصلحوا خيرهم وزندك اثقب ازنادها (٣١)
* ولم يسع في الأقوام سعيك واحد وليس إناء للندى كإنائكا
سمعت برحب الباع والجود والندى فأدليت دلوي فاستقت برشائكا
فتى يحمل الأعباء لوكان غيره من الناس لم ينهض بها متماسكا
وجدت انهدام ثلمة فبنيتها فأنعمت إذ الحقتها ببنائكا
وربيت ايتاماً والحقت صبية واد ركت جهد السعي قبل عنائكا
ولم يسع في العلياء سعيك ماجد ولاذو إني في الحي مثل قرائكا (٣٢)

ولايخفي الاعشى اهتمامه بصلة الرحم (٣٣) وصلة الجار (٣٤) اما صلة الممدوح بأجداده الكرام فهي قضية لايتساهل فيها ، اذ يراها عصمة للممدوح عن الغرور والتسلط على القبيلة أو وقاية ضد الضعف والتخلف امام الاعادي (٣٥) فذو الحسب من بني الاكرمين السنن (٣٦) يحاكي اباءه إباء ليرث مابنوه (٣٧) ويكون لهم خير خلف (٣٨) .

الاعشى وكسرى :

وهذه الرؤية تفسّر دهشة الشاعر من هوان قيس بن مسعود امام الفرس ←—— قارن في النثر اختيار النعمان لقيس خطيباً ذائداً قبالة كسرى ثم شرخ الشخصية ←—— وقد ذكره الاعشى بأبيه وجده كما ذكره بإسمه ومقامه بين العرب وبوائل الذين كان فيهم عدد وشرف (٣٩) فاي إغراء وجده في قوم كسرى لم يكن في قومه !

أقيس بن مسعود بن قيس بن خالد وانت أمرؤ ترجو شبابك وائل
لقد كان في شيبان لو كنت راضياً قباب وحي حلة وقنابل
تركتهم جهلا وكنت عميدهم فلا يبلغني عنك ماأنت فاعل (٤٠)

وازاء هذه الدهشة لخيانة قيس بن مسعود نهض الأعشى ليتحدى كسرى ويرسم له صورة للغضب العربي الذي لايعرف حداً :

آليت لانعطيك من ابنائنا رهناً فيفسدهم كمن قد أفسدا
كلايمين الله حتى تنزلوا من رأس شاهقة الينا الاسودا
لنقاتلنكم على ماخيلت ولنجعلن لمن بغى وتمردّا
مابين عانة والفرات كأنما حشّ الغواة بها حريقاً موقدا (٤١)

ثم نقترب من الصورة حين يرسل الاعشى تحيته الى بني شيبان بن ثعلبة الذين تحدوا جيش كسرى وحاربوه فكان ان جعل الاعشى نفسه وناقته فداء لهم (٤٢) ثم فطن الى ان هذا الفداء لايفي بالواجب لأنه اقل منه :

فدى لبني ذهل بن شيبان ناقتي وراكبها يوم اللقاء وقلت
هم ضربوا بالحنوحنو قراقر مقدمة (الهامرز) حتى تولت
فلله عيناً من رأى من عصابة أشدّ على ايدي السعاة من التي
اتتهم من البطحاء يبرق بيضها وقد رفعت راياتها فاستقلت
تثاوروا وثرنا والمنية بيننا وهاجت علينا غمرة فتجلت
لعمرك ماشفّ الفتى مثل همه إذا حاجة بين الحيازيم جلت (٤٣)

كان صناجة العرب يطوّع انغامه ويلوّن صوره ويمنق عباراته لينفذ بذلك ومنه الى سويداء المتلقي ، فيقود بالابداع ذوقه ومن ثم يوثبه باتجاه حماية الارومة العربية :

ابــاة الضيــم لا يعطــون من عادوه مــا حكمــا
ابــت اعناقهــم عــزا فمـــا يعطون مــن غشمــا
قتلنــا القيــل ← هامــرزاً ← ورويــنــا الكثيــب دمــا
هنــاك فــدى لــهــم أمــي غــداة تواردوا العلمــا
بضربهــم حــبيك البيض حتى ثلموا ← العجما ← (٤٤)

وبروح الابداع كان يدعو بني عمومته الى ان يوفروا جهودهم ولايشرعوا رماحهم في صدورهم :

بني عمنــا لاتبعثوا الحــرب بيننــا كردّ جميع الرفض وارموا الى السلم
وكونــوا كمــا كنا نكون وحافظــوا عليــنــا كماكنا نحافظ عن رهم
فلاتكسروا رماحكم في صدوركم فتغشمكم ان الرماح من الغشم (٤٥)

وكما لاحظنا تردد الحروف في عينية لقيط لاحظنا عند الاعشى هذه الظاهرة وبخاصة شعر التوثيب ، قارن الابيات الثلاثة الاخيرة ــــ الكاف مثلا ــــ ــــ الراء ايضاً

ب١ ــ الراء + الحرب + كرد + رجيع + الرفض + ارموا الكاف = كرد .

ب٢ ــ الراء = رهم
الكاف = كونوا + كما + نكون + كما + كنا

ب٣ الراء= تكسروا + ارماحكم + صدوركم + الرماح
الكاف =تكسروا + ارماحكم + صدوركم + فتغشمكم

وقد تلبثنا عند ظاهرة تردد الحروف ووضعنا لها قانوناً واجرينا وفاقهــا كثيراً من التطبيقات بعد ان اجترحنا لها مصطلح (تداعي الحروف) (٤٦)

• القائد في عيني لقيط والاعشى

لاحظنا في عصور الابداع الادبي الاول (النثر الفني ــالخطابة)
ان صورة القائد كانت ماثلة في اذهان المبتدعين من الخطباء ، ثم اقتربنا من صورة النعمان بن المنذر الذي احبوه واحداً منهم وقائداً بينهم واخبهم لساناً به يقــول وسيفاً بــه يصول .. ولقد وقف الابداع قبالة كسرى ورسم صورة فنيــة للقــائد غاضت كسرى

كثيراً ، واستكمالاً للمحور الاول يجيء المحور الثاني (الشعر..) ليفصلَ في صورة القائد .. فاخترنا موازنة بين رؤيتي شاعرين ثوريين قاتلا الفرس بالابداع ..

الأعشى : —

وهم اذا الحرب أبدت عن نواجذها مثل الليوث وسمّ عاتق نقعا
غيث الأرامل والايتام كلهم لم تطلع الشمس الاضرّ أو نفعا
لم ينقص الشيب منه مايقال له وقد تجاوز عنه الجهل فانقشعا
لايرتع الناس ماهو وان جهدوا طول الحياة ولايوهون مارقعا
قد حملوه فتيّ السن ماحملت ساداتهم فأطاق الحمل واضطلعا
تلقى له سادة الأقوام تابعة كل سيرضى بان يرعى له تبعاً (٤٧) .

لقيط —

فساوروه فألفوه أخا علل في الحرب يحتبل الرئبال والسبعا
لامترفا ان رخاء العيش ساعده ولا اذا عضّ مكروه به خشعا
وليس يشغله مال يثمره عنكم ولاولد يبغي له الرفعا
متى استمرت على شزر مريرته ستحكم السن لاقحماً ولاضرعا
عبل الذراع أبياً ذا مزابنة في الحرب لاعاجزاً نكساً ولاورعاً
مانفك يحلب درّ الدهر اشطره يكون متبعاً طوراً ومتبعاً (٤٨)

فاذا وضعنا سلماً للسمات القيادية عند هذين الثائرين المبدعين لاحظنا الشكل الاتي :

١	٢	٣	٤	٥
الجرأة + الاقدام	الحكمة + الحنكة	التضحية + التفاني	الكرم + المروءة	الهيبة + والتواضع

الخاتمة ونتائج البحث :

حاول البحث بصبر واناة ولوج كوة ضيقة لم تكن تسمح لسوى الشعر الا لماماً ، كوة مرهقة ، لأن لها مثيلات ، بينها الالتزام والتحدي ، والاستجابة ، وهذه الكوى قريبة من حلم البحث لكنها ليست الحلم .

لقد عالجنا النثر الفني ، وإذا كان باحه متراميآ ، انتقينا منه الخطابة المتوفزة لحظات التحدي ، ثم ثنينا بالشعر فاقترحنا لقيطاً والاعشى مثالين وليسا حصرين ، فتفتحت ازاء الكوة الضيقة سبيل سخية ، فالتحبنا محجتها ، فكانت الحصيلة هذه الردود :

١ — الابداع الادبي ← النثر والشعر ← لم يكن هامش الحياة العربية (ق . آ) وانما كان متنها وبلورتها ، فهو مثابة الحاجات الاساس ← السكن والغذاء والكساء ← انه البيان والسّحر .

٢ — انماز ابداع الأسلاف بصناعة الفعل ، ولم يكتف بدور الفعل المضاد ← رد الفعل ← فكان حالة بوجهين / الواقع والتوقع .

٣ — وتأسيساً على النتيجة (٢) كانت استجابة الابداع قبالة التحدي الاجنبي وعياً مبكراً ، وفعلا محسوباً ، سموّاً سنياً ، وإذا كان قد لبّى قدر اللحظات الحاسمة ، فإنه صنع لحظاته الحاسمة تحدياً قبل التحدي وخلاله وبعده ، فنهد لقيادة الذوق وهندسة النفس وتوثيب العزيمة .

٤ — لم يقفز الابداع القبسلامي فوق الواقع ارضاء للحلم الاثير / التوقع / بل فلك مفردات الواقع وصنع منها هرم التوقع ، فكان المثال من جنس الموضوع ، بمعنى انه يخاطب الاخرين باللغة المنتخبة والصورة المستماحة فيشعرون انه خارج منهم اليهما .

٥ — لم يشأ الابداع وهو / فن الحياة وقنوات اعلامها / ان يضلل بالرؤيا أو يمسخ الرؤيا بالرؤية ، وآية ذلك انه شخص حجم التحدي وفصّل الاستجابة المناسبة ، بعبارة أخرى ، انه رسم المقت الاجنبي الروحي والمادي / العقدي والعددي — فوضع العربي في الصورة كما يقال ، وما ان فسح الابداع (القول) مجاله للفعل (السيف) حتى كان النصر ثمرة الرؤية الواقعية والرؤيا التوقعية .

٦ — لم يتكىء الابداع / ق .آ/ على القضية وانما اتكأت القضية عليه ، أي انه اجترح أساليبه في الاعجاز الفني ليؤثر في وجدانات العرب ، فكانت نماذج المعركة اعلى حالات الامتياز والجمال .

٧ — عتّم البحث — بقصدية — على استجابات الابداع الاخر في المعترك الداخلي بيقين ان الحروب التي استعرت بين الاشقاء وابناء العمومة — العرب انفسهم — كانت جرحاً فاغراً فاه كلف الأرومة كثيراً وابهظ الواقع والتوقع معاً .

٨ — وتأسيساً على الرد (٧) أضاء البحث استجابات الابـداع في المعتـرك المقدس معارك العرب المصيرية ضد / الغزو الأجنبي وبخاصة الفارسي.

٩ — الابداع كان قائداً في ميدانه سابقاً في مضماره خالقاً لقدره فما تنازل عن قيمة واحدة / زمن الحرب / من قيم العرب العليا ولاعن مثل واحد من مثلهم ، بـل النقيض هو الصحيح ، فقد أكدّ القيم وعزّز المثل واوحى ان المعركة مادارت الالصون القيم والمثل .

١٠ — وكدّ البحث خصوصية النظرة العربية للحضارة ومدى اقترابها وابتعادها عن نظرية ادورد تايلر ، فالحضارة من الحاضرة اي المدينة والغى اوحاول الغاء صورة الصحراء والخيمة على انها البيئة العربية الأمّ ، فالعرب انصافاً — صنعوا حضـارات ضاغطة في اليمن ومكة وكندة والحيرة وبصرى وسواها وهذا التوكيد في نظر البحث نسغ المسألة .

١١ — بدأ الابداع بنفسه فحررها من وضر الفهاهة والركاكة والتشديق والتقعير ثم ثنى بالمتلقي ——— الجماهير الفاعلة ——— فرصّ صفوفها ووثب هممها وارّخ حلمها ثم واجه التحدي الخارجي مطمئناً بالكلمة السيف او الكلمة النصر ، فالعـرب عشاق ازليون للجمال في الكلمة والفعل .

١٢ — انتبه الابداع القبسلامي الى دور القيادة في صناعة التاريخ وفعلها في حسم اللحظة فرسم بالنثر والشعر صورة للقيادة بعيدة عن المجاز فكانت الألوان والخطوط والأضواء مقدرة على الغاية، واشفع البحث شواهده بموازنة لصورة القائد العربي بين لقيط والأعشى.

١٣ ــ منعنا من أستعارة مصطلح (الألتزام) منهجنا الذي يربأ بالابداع ان يكــون ضيفاً على القضية او رقماً في مجموعها ، فالابداع زمنذاك لم يلتزم بالقضية لأنه القضية ولم ينتم اليها لأنه بؤرتها ، وعزز هذا المنهج تعددية شخصيته المبدع فهو خطيب شاعـر وسيد فارس (٤٩) في آن واحد

١٤ ــ رتبنا الأحداث والنصوص ترتيباً يتناغم مع مسار البحث وغائيته بما اغنانا في حالات عديدة عن أبتسار الاحكام أو تقريرها فالذي نؤسسه ان ترتيب الأحداث والنصوص عملية غير حيادية وانما هي منحازة الى الفكرة ، فجاءت المباحث والتوصـلات مساوية أو مكاربة لحلم البحث

١٥ ــ قطب الاهتمام في البحث هو النصوص ، فالدراسة هذه قائمة على استكناه النصوص واستخلاص دلالالتها فلم نثقل بآراء الأخرين واجتهاداتهم ولم نبهظ بالمصادر والمراجع ، لكن الضرورة الاكاديمية دفعتنا الى الاحالة احياناً لمـن يستزيد والتنويه بفضـل الاسابقين وآخر قولي الحمد لله رب العالمين .

الهوامش

(١) لسان العرب (بدع) .
(٢) البقرة ١١٧ .
(٣) الديوان ١٣/٢٦، ١٦ والمقصود لاحقا من الرقم الأول قبل الخط المائل رقم القصيدة والرقم الثاني بعد الخط المائل للبيت ، واذا لم يتوفر التحقيق العلمي للديوان فانا نكتفي بذكر رقم الصفحة والبيت فاقتضت الاشارة .
(٤) معجم المصطلحات العربية في اللغة والادب ٩ .
(٥) المعجم الأدبي ١ .
(٦) الملل والنحل ٢٣٨/٢ – ٢٤١ وانظر اخبار الزمان ٣٢ .
الثقافة العربية اسبق من ثقافة اليونان والعبريين ٥ .
مساهمة العرب في التراث اليوناني قبل الاسلام ٨٦ .
العلوم على مذهب العرب ١٣ .
تأريخ العرب العام (سديو) ٢٦ .
الفروسية في الشعر الجاهلي ٤١ ، ٤٥ .
(٧) تأريخ العرب (فيليب متي وآخرون) ٢٩ .
حضارة العرب ومراحل تطورها عبر التاريخ ٦٩ .
الزمن عند الشعراء العرب قبل الاسلام انظر مبحث المجتمع العربي قبل الاسلام) ١٣ وبعدها.
(٨) حضارة العرب ١٠٩ .
رسالة في اللاهوت والسياسة ٢٩٢ .
الثقافة العربية أسبق من ثقافة اليونان والعبريين ٥ . تأريخهم من لغتهم ٤١ .
مساهمة العرب في التراث اليوناني قبل الاسلام ٨٦.
(٩) معجم علم الاجتماع ٣٦٢ .
(١٠) اللسان (حضر)
(١١) البقرة ١٤٣ .
(١٢) الأغاني ١٩٢/١٥، ١٩٣ .
(١٣) ملحمة جلجامش — الفاتحة .
(١٤) ديوان زهير ص ١٨٤
(١٥) أمية بن ابي الصلت حياته وشعره من ١٦٩/١٨/٩
(١٦) الرسائل الى مسامرة الاوائل ١٣٩ .
(١٧) ديوان طرفة ، المعلقة وانظر ١٩٢/٨٠ .

العقد الفريد ٢/٤ وبعدها .

(١٨) المحبر ٢٤١ ، ٣٠٩ .

(١٩) العمدة ١ /٣٠ وانظر الاديب والالتزام (محمود الجومرد) ص ٣٥ مط المعارف بغداد ٩٨٠

(٢٠) الشعر والشعراء ٢٠٥/١ .

(٢١) جاء في مروج الذهب ذكر لدير الجماجم حيث بقي شاخصاً إلى زمن الحجاج وقتل فيه ابن الاشعث خلال حربه ضد الحجاج .. كان ذلك في سنة اثنتين وثمانين انظر ١٣٩/٣ .

(٢٢) الأغاني ٢٣/٢٠ .
وتقتضي الاشارة للقول ان هذه المقاربة اعتمدت دراسة لي نشرت في مجلة الطليعة الأدبية العدد الثاني السنة الخامسة شباط ١٩٧٩ ص ٣ وبعدها .

(٢٣) الرمزية في مقدمة القصيدة ٤٦ وبعدها .

(٢٤) فن التقطيع الشعري والقافية ٥٥ وبعدها وينقل عبدالحميد الراضي ان البسيط من البحور الطويلة التي يعمد اليها الشعراء في الموضوعات الجدية انظر : شرح تحفة الخليل في العروض والقافية ١٣٨ .

(٢٥) العمـدة ٨١/١ .

(٢٦) ديوان الاعشى ٤٨/ ١ + ٢/٤٢ وانظر ٧/١٠+٣٥ / ١٨ +٧٨ /٢٣ .

(٢٧) الاديب والالتزام (د. نوري القيسي ٢٥) + الواقعية في الأدب ٦ .

(٢٨) ديوان الاعشى ١٨/٣٥/ +١٩ .

(٢٩) نفسه ٣/٦٩ + ٣٤/٣٣ .

(٣٠) الشعر والشعراء ٦٣٦/٢ .

(٣١) ديوان الاعشى ٤٣/٨ .

(٣٢) نفسه ١٨/١١ — ٢٠ — ٢٧ — ٢٩ .

(٣٣) نفسه ٤٠/١+ ٢٧/١١ + ١٣ /٤٦ .

(٣٤) نفسه ١٣ / ٤٢ — ٤٤ .

(٣٥) نفسه ٣٥/٢٢ — ٢٤ .

(٣٦) نفسه ٤٢/١٣+ ٤٣/ ١٠ + ٢ / ٣٥+ ٤٨/ ٣ .

(٣٧) نفسه ١٩/٣+ ٤٢/ ٣+ ٢٣/١١+٥٥/ ٣١+ ٨١/ ٢.

(٣٨) نفسه ٣٥/٢١+٥٤/٤٩ .

(٣٩) انساب العرب ٣٠٠+٣٠٢ .

(٤٠) ديوان الاعشى ٢٦/١+ ١٩+ ١١ ثم ٤٠/١٦ وانظر : لامية الاعشى ٥+ الموقبات في الشعر العربي قبل الاسلام ١٩ .

(٤١) ديوان الاعشى ٣٤/٢٥+ ٢٩+٣١ وانظر : الادب ومعارك العرب المصيرية ص ٣١+ صناجة العرب يتحدى كسرى .

(٤٢) اوليات شعر الحرب عند العرب : يقول الدكتور نوري القيس (وكثيرا ماكان الشعراء وهم يلجون هذه الأبواب يؤمنون بأن الاحساس القبلي أوالقومي يستثير في دواخلهم كل الاسباب التي تعطيهم هذه القوة ليتخذوا منها فرصة لتوثيب العزائم)

(٤٣) ديوان الأعشى ٤٠/١ – ٥ ، ١٨ .

(٤٤) نفسه ٥٦/١٥ ، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٤، وبقية الابيات الموثبات في الشعر العربي قبل الاسلام ١٧٠.

(٤٥) ديوان الاعشى ٥٨/١، ٢، ٤ .

(٤٦) وتداعي الحروف يفترض سراً في الحروف والكلمات لم يكشف بعد و يفترض واقعاً ناشئاً عن تأريخ هذه الحروف ونموها عبر التاريخ ومديات تأثيرها صوتاً وشكلا في النفس فاذا كان ثمة تداع للافكار أوالصور في القصيدة لطبيعة الانسان وتوزعه بين الوعي واللاوعي والذاكرة والتوقع وضغط هذه الطبيعة على لحظات الخلق والتكوين الابداعي التي تنتاب الشاعر وتخترق القصيدة فكذلك تداعي الحروف..الحروف تمتلك طبيعة لها علاقة بكل الاسباب الخاصة بتداعي الصور فكما نعادل الخارج والداخل باللغة فالحرف أو الحروف اجزاء المعادلة ولايمكن اعتمادها ايقاعات مبهمة حسب .. فأصواتها مجردة تسهم في صياغة المعنى فللحرف اقتران بحياة الانسان تجعله يؤثر نمطا من الحرووف فتتداعى منه على هيئة كلمات فحروف معينة تحاكي هيئات معينة وأصوات معينة في الطبيعة . ثمة حروف نتعلق بها وراثيا أو استعداديا . فانت وريث نقلت اليه اكداس من ذاكرة الغابرين وقد اوضحت ظاهرة تداعي الحروف وفصلت فيها ونبهت اليها وطبقتها في اعمال عديدة بينها .

١– سينية العباس بن مرداس .
٢– دالية الحديل بن الفرخ .
٣– الصورة الفنية في شعر الاعشى الكبير .
٤– الصورة الفنية في شعر الشريف الرضي .

(٤٧) ديوان الاعشى ١٢/٤٥، ٤٦، ٥٠، ٥٣، ٥٥، ٧٢ .

(٤٨) ديوان لقيط ص ٤٧ – ٥٠ ب ١، ٤ ، ٤٦، ٤٧، ٥١، ٥٤ .

(٤٩) * لامية اوس بن حجر ص ١٠ .

* لوحة المصادر والمراجع :

١ ــ القرآن الكريم
٢ ــ إخبار الزمان ومن أباده الحدثان وعجائب البلدان والغامر بالماء والعمران . المسعودي: ابو الحسن علي بن الحسين ت٣٤٦ مط دار الاندلس، بيروت ، طب ثانية ١٩٦٦ .
٣ ــ الاديب والالتزام د. نوري القيسي ، طب دار الحرية، بغداد ١٩٧٩ + الاديب والالتزام محمود الجومرد مط المعارف . بغداد ١٩٨٠ .
٤ ــ الاغاني (كتاب الأغاني) . الاصبهاني : ابو الفرج علي بن الحسين ت٣٥٦ تح عبد الستار احمد فراج . منشورات دار الثقافة ، بيروت . طب ثالثة ١٩٧٥
٥ ــ امية بن ابي الصلت حياته وشعره تح. بهجة عبد الغفور الحديثي ، مط العاني ، بغداد ١٩٧٥ .
٦ ــ تاريخ العرب. د. فيليب متي وآخرون . مط دار غندور . طب خامسة ١٩٧٤
٧ ــ تاريخ العرب العام .ل.أ. سيديو ترجمة عادل زعيتر . مط عيسى البابي الحلبي بالقاهرة طب الثانية ١٩٦٩ .
٨ ــ تاريخهم من لغتهم .عبدالحق فاضل . مط دار الحرية . بغداد ١٩٧٧ .
٩ ــ شرح تحفة الخليل في العروض والقافية .عبدالحميد الراضي . مط العاني ١٩٦٨
١٠ ــ الثقافة العربية اسبق من ثقافة اليونان والعبريين . عباس محمود العقاد . مط دار القلم بمصر (د:ت) سلسلة المكتبة الثقافية .
١١ ــ حضارة العرب . غوستاف لوبون ترجمة عادل زعيتر . طب دار احياء التراث العربي ، لبنان طب ثالثة ١٩٧٩ .
١٢ ــ حضارة العرب ومراحل تطورها عبر العصور .د. احمد سوسة . مط دار الحرية بغداد ١٩٧٩.
١٣ ــ ديوان الأعشى الكبير تح محمد محمد حسين .مط دار النهضة العربية ، بيروت ١٩٧٤ .
ــ ديوان بشر بن ابي خازم الأسدي تح . عزة حسن .مط محمد هاشم الكتبي ، دمشق .الطبعة الثانية ١٩٧٢ .
١٤ ــ ديوان زهير (شرح ديوان بن ابي سلمى) صنعة ثعلب ت ٢٩١ مطبوعات الدار القومية بالقاهرة ١٩٦٤ .

١٥ — ديوان طرفة بن العبد .تح درية الخطيب ولطفي الصقال . مط مجمع اللغة الإعربية دمشق ١٩٧٥ .

١٦ — ديوان لقيط الايادي تح خليل العطية . مط الجمهورية . بغداد ١٩٧٠ .

١٧ — رسالة في اللاهوت والسياسة .سبينوزا .ترجمة د.حسن حنفي .مط الهيئة المصرية للتأليف ١٩٧١ .

١٨ — الرمزية في مقدمة القصيدة د.احمد الربيعي . مط النعمان في النجف ١٩٧٣ .

١٩ — الزمن عند الشعراء العرب قبل الاسلام . عبد الاله الصائغ . مط كويت تايمس ١٩٨٢ مطبوعات وزارة الثقافة والاعلام العراقية .

٢٠ — الصورة الفنية في شعر الاعشى الكبير .عبد الاله الصائغ .رسالة دكتوراه مقدمة الى كلية الآداب .جامعة بغداد ١٩٨٤ .

٢١ — الصورة الفنية في شعر الشريف الرضي .د. عبد الاله الصائغ (ضمن كتاب آفاق عربية رقم ٧) ١٩٨٥ .

٢٢ — الشعر والشعراء : ابن قتيبة : ابو محمد عبد الله بن مسلم ت ٢٧٦ مط دار التراث العربي طبـ الثالثة ١٩٧٧ تح احمد محمد شاكر .

٢٣ — العقد الفريد (كتاب). ابن عبد ربه :احمد بن محمد الاندلسي ت ٣٢٨ تح ، احمد امين وآخرين مط لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٦٧ .

٢٤ — العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ،ابن رشيق القيرواني : ابو علي الحسن ابن رشيق ت ٤٥٦ تح محيي الدين عبد الحميد.مط دار الجيل، بيروت طبـ رابعة ١٩٧٢ م

٢٥ — الفروسية في الشعر الجاهلي . نوري حمودي القيسي . مط دار التضامن . بغداد طبـ اولى ١٩٦٤ .

٢٦ — فن التقطيع الشعري والقافية د. صفاء خلوصي .طبـ بغداد ١٩٦٢ .

٢٧ — لسان العرب . ابن منظور : ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ت ٧١١ط دار صادر

٢٨ — المحبر . ابن حبيب : ابو جعفر محمد بن حبيب ت ٢٤٥ تح د. ايلزه ليخن شتيتر مط المكتب التجاري ، بيروت .

٢٩ — مروج الذهب ومعادن الجوهر للمسعودي ت ٣٠٦ تح محمد محيي الدين عبد الحميد مط . السعادة بمصر . طبـ رابعة ١٩٦٤ .

٣٠ ـ المعجم الأدبي.جبور عبد النور. طبـ دار العلم للملايين، بيروت ،الطبعة الاولى ، ١٩٧٩ .

٣١ ـ معجم علم الاجتماع . بروفسور دنكن ميشيل ترجمة د.احسان محمد الحسن مطـ دار الحرية،بغداد ١٩٨٠ .

٣٢ ـ معجم المصطلحات العربية في اللغة والادب . مجدي وهبه وكامل المهندس منشورات مكتبة لبنان ،بيروت ١٩٧٩ .

٣٣ ـ ملحمة جلجامش ترجمة وتقديم العلامة طه باقر .مطـ دار الحرية. بغداد طبـ رابعة ١٩٨٠ .

٣٤ ـ الملل والنحل .الشهر ستاني : ابو الفتح محمد بن عبد الكريم ت ٥٤٨ تحـ محمد سيد الكيلاني .مطـ دار المعرفة. بيروت ط ثانية ١٩٧٥ .

٣٥ ـ الموثبات في الشعر العربي قبل الاسلام .محمد فتاح عبد الجباوي .رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الاداب. جامعة بغداد ١٩٨١ .

٣٦ ـ الواقعية في الادب . عباس خضر. مطـ دار الجمهورية. بغداد ١٩٦٧ .

٣٧ ـ الوسائل الى مسامرة الاوائل : السيوطي : عبد الرحمن بن ابي بكر بن محمد ت ٩١١ تحـ د.اسعد طاس ... مطـ النجاح . بغداد ١٩٥٠ .

هـ ـ لوحة الدوريات والمجلات

٣٨ ـ اوليات شعر الحرب عند العرب . د . نوري القيسي . جريدة الثورة عدد ٤٥١٩ ١٩٨٢/١٠/١٥ .

٣٩ ـ دالية العديل بن الفرخ العجلي .عبد الاله الصائغ .مجلة الطليعة الادبية عدد آذار ١٩٧٧ .

٤٠ ـ سينية العباس بن مرداس.عبدالاله الصائغ.مجلة الطليعة الادبية عدد نيسان،١٩٧٦

٤١ ـ صناجة العرب يتحدى كسرى. محمد عفيفي مطر .مجلة الاقلام، كانون الثاني ١٩٨١ العدد ٣ .

٤٢ ـ العلوم على مذهب العرب .د. ياسين خليل ،مستل مجلة المجمع العلمي العراقي ج ٣م ٣١ تموز ١٩٨٠ .

٤٣ ـ عينية لقيط . عبد الاله الصائغ .مجلة الطليعة الادبية . عدد ٢ سنة ٥شباط ١٩٧٩

٤٤ ـ لامية الاعشى .. د. نوري القيسي . مجلة الطليعة الادبية العدد ٣ آذار ١٩٨٠

٤٥ ـ لامية اوس بن حجر .د. محمود عبد الله الجادر . مجلة الطليعة الادبية . عدد ٥، ٥ سنة ٦ آذار ١٩٨٠

٤٦ ـ المتنبي من خلال المتصورة . عبد الاله الصائغ ص٢٩ مجلة الطليعة الادبية . عدد ٧ سنة ٣ تموز ١٩٧٧ .

الدلالات الوطنية في الشعر العربي الحديث في العراق ١٩٠٠ ـ ١٩٠٩

الدكتور : رؤوف الواعظ
كلية التربية / جامعة بغداد

حينما بدأت شمس بغداد الساطعة بالأفول ، وسحبت أذيالها الشاحبة حتى عم الظلام بعد العام الهجري ٦٥٦ ، وهو العام الذي احتلّ فيه الغزاة المغول بغداد . وقضوا على معظم إشعاعاتها الحضارية الرائعة . بدا وكأن العراق كله قد لفه ليل داج ، وأنه قد دخل في مرحلة جديدة من مراحل تاريخه العريق . باديأ عليه الهزال ، شاحب الوجه ، يكاد يلفظ أنفاسه من شدة الاعياء وعظم المعاناة .

ولقد مرت على العراق ، بعد هذا التاريخ احداث جسام ، ولكن هذه الاحداث لم تكن لتعنيه في قليل أو كثير . فقد استسلم خاضعاً للهمود ، فاقداً لذاته بعيداً عن معظم ماجرى فيه من امور خطيرة . فقد غزته جيوش أجنبية ، وأخضعته أمم غريبة . ولكنه بدا خاضعاً للقدر مستسلماً لما يجري ويحدث .

وفي يوم من أيام هذا التاريخ الغريب ، اندفعت جيوش الاتراك العثمانيين صوب العراق فأخضعته بالقوة في عام ٩٢١هـ بعد أن ظلت أيدي الغزاة الظالمين تتداوله فيما بينها ، وتتناوشه بالهدم والتخريب ، وتقضي على كثير من حضارته الساطعة .

ومع ذلك ، لم يخلص العراق للاتراك كما أرادوا ، فقد جرت بينهم وبين الصفويين حروب طاحنة ، وكان هو ميداناً لهذه الحروب المتتابعة ، حتى خضع نهائياً لنفوذ العثمانيين على يد السلطان مراد الرابع في عام ١٠٤٨هـ (١) .

ولعلي استطيع أن أقول هنا إن طبيعة هذا البحث تقتضي دراسة أهم مشكلات العراق ، منذ مجيء السلطان عبدالحميد الى العرش ، ودون اللجوء الى تتبع جذورها العميقة ، واسبابها المتفرعة ، ليكون بمقدورنا أن نرسم صورة متكاملة لهذه البيئة التي نشأ فيهـــــا

---

(١) عباس العزاوي : تأريخ العراق بين احتلالين ج٤ ص ٢١٦ – ٢٨٧ .

الشعراء وتغذوا من لبانها ، وليكون باستطاعتنا ، بعد ذلك ،ان نرى الى أي مدى كانـوا قد أحسوا بها وتفاعلوا مع حوادثها، وكيف عالجوها في شعرهم وصوروها في قريضهم وبخاصـة أن جل شعرهم الوطني كان مرتبطاً أشد الارتباط بنظرتهم الخاصة الى هـذه الاوضاع والاحداث . كما سنعرض للسلطان عبد الحميد لأن هذا الشعر كان قد واكبه في زهوه أو خذلانه ، وصاحبه في سموه أو سقوطه .

لقد ورث العراق، فيما ورث كل أوزار الحقب السابقة ومصائبها كما ظلت معاول الهـدم والتخريب التي سادت تلك القرون غير وانية ولا مستضعـفة في زماننا هذا . اذ شمل هذا الهدم والتخريب مرافق الدولة الأدارية منها والاقتصادية والاجتماعية . ولعل أحسن وصف نسوقه لتصوير حال العراق يومذاك ماكتبته جريدة «صدى بابل» ، فقـد ذكرت: أنه بلد حاق الخراب به والظلم والخوف والاضطراب . وأشارت الى الفوضى التي حلـت به وكيف كانت ضواحي بغداد تسلب وتنهب ، وتحدثت عما حاق بالحياة العامة من تأخر (١) .

أما من الناحية الادارية ، فقد كان الوالي الذي يعينه السلطان هو الذي يدير سياسة العراق ويهيمـن على كل صغيرة وكبيرة من شؤونه ماعدا السياسة الخارجية أذ (كانت جزءاً من سياسة الدولة العثمانية العامة التي تدار من قبل الاستانه مباشرة) (٢) وفي أغلب الاحيان كان هذا الوالي من غير أهل البلاد ، وهو في الغالب أيضاً من غير المدنيين .

وكان الموظفون عادة من غير الاكفاء ، وكان معظمهم من الذين يصيبهم النفي السياسي من أستامبول . أذ كيف يرغب أحد في الخدمة عن طيب خاطر في بلد يبعد هذا البعد عـن وطنه ؟ ولذلك لم يصل الى العراق من استامبول سوى الموظفين المنحطين الا مـن شذ وندر (٣) .

وثمة فريق اخر من هؤلاء الموظفين كانوا يتولون المناصب والوظائف في العراق اما عن طريق المحسوبية والوساطة ، واما عن طريق الرشوة ، فلقد كانت الرشـوة أمضى سلاح للتقدم ، ومن دونها لاتنجز مهمة ولاتنتهي قضية .

---

(١) صدى بابل : العدد ٤٠/١٣٢٨ السنة الأولى .

(٢) الدكتور يوسف عزالدين : الشعر العراقي الحديث و اثر التيارات السياسية و الاجتماعية ص ٩ .

(٣) لونكريك : أربعة قرون من تأريخ العراق ، ترجمة جعفر خياط ص ٣٥١ .

والوالي كان على رأس هذه الجماعة التي تجمع الاموال بكل طريقة ومسلك . ولاشك في أنه كان مضطراً الى أن يفعل ذلك ، لانه هو بدوره يقدم الرشاوي الى السلطان والمتنفذين من رجال الدولة حتى يستطيع أن يبقى اطول مدة ممكنة في الحكم ، والا خلع من منصبه وعين مكانه من يستطيع أن يدفع مالا أكثر منه ، وفي كثير من الاحوال لم يكن يتم تعيين هؤلاء الولاة الا عن طريق الرشوة التي يقدمها الى الباب العالي ، وقد كانت هناك أسواق سوداء تباع وتشترى فيها هذه الوظائف على أيدي المرتشين الجشعين (١)

ومن اجل هذا كثيراً ماكان الوالي يتغاضى عن تلاعبات مرؤوسيه وسرقاتهم . فضعفت سيطرته عليهم ، وتراخت سطوته وحزمه إزاءهم ، وتهالكت بالتالي قوة الادارة وقوة الامن معاً ، ولما كان العراق بعيداً عن استامبول ، والمراقبة اللازمة عليهم تكاد تكون غير ممكنة ، لذلك انفردوا بالسلطة ومضوا يتصرفون في الامور كيفما يشاؤون ويشتهون .

ومن الطبيعي ان جهاز الدولة العام ، وهو مالم يقدر له أن يبقى سليماً بين هذه الاتجاهات الاستبدادية ، سيكون أثره غير محصور في العاصمة فحسب ، بل لابد أن يسري الى الولايات العثمانية نفسها (٢) وهكذا فان هذا الجهاز في العراق كان ثمرة فاسدة من ثمرات ذلك الجهاز الاداري العام ، وظلا من ظلاله القاتمة ذلك ان الاستبداد الحميدي كان قد ادى الى ان يستشري الفساد في جميع الأمور والى كل الميادين .

ولقد كان من نتائج سوء الادارة أن فقد الأمن في ربوع البلاد ، واصبح اللصوص وقطاع الطرق يعيثون في الارض فساداً ، فينهبون الاموال ويزهقون الارواح دون خوف من السلطات الحاكمة وقد يكون من العجيب ان بعض هؤلاء الولاة كانوا يحرضون الاشرار على تعكير صفو الامن للفوز بالغنائم ومصادرة ما بايدي اللصوص (٣) . ولذلك ضج الناس بالشكوى وتذمروا من هذا الوضع أشد مايكون التذمر . بيد أن نصيبهم من هذا لم يكن غير التسع والارهاب . كما كان من جراء ذلك ان شاع أمر التجسس ، وكثر عدد الذين يسترقون السمع وينقلون الاخبار الصحيحة منها او الملفقة الى المسؤولين وهكذا سيطر الخوف على الناس من وشايات الجواسيس . فكمت افواههم ، واضطروا الى ان يقولوا بألسنتهم ماليس في قلوبهم . وان يتقبلوا هذا الجور والارهاب بصبر بالغ خشية أن يلحق بهم الأذى وهم آمنون . وانكمش الناس

(١) ساطع الحصري : البلاد العربية والدولة العثمانية ص ١٠١ .

(٢) المصدر السابق ص ١٠١ .

(٣) لونكريك : أربعة قرون من تأريخ العراق ، ترجمة جعفر خياط ص ٣٢٣ .

في بيوتهم وقراهم تاركين العناية بالزراعة والاهتمام بالتجارة ، فظهر نقصان الغلال في بلد هو من أخصب بلاد العالم واغناها . فعمه الغلاء والقحط ، وتردت حياتـه الاقتصاديـة تردياً مؤلماً (١) .

ولم يكن للثقافة والتعليم نصيب من العناية والاهتمام ، إذ كان حظهما مثل حظ الادارة في السوء والاضطراب . بل إن تعثر الحركة التعليمية والثقافية إنما سببه ضعف هذه الادارة ونتيجة من نتائج سوءاتها . فبعد أن كانت بغداد (مدينة السلام) عاصمة الخلافـة وكعبة الرواد ومنارة العلم ، أمست . نتيجة لتقلبات الاحوال وعوادي الزمن ، مركزاً ثانوياً من مراكز الخلافة ، وباتت في العهود العثمانية في حالة يرثى لها من التأخر العلمـي والتقهقر الثقافي ، حتى لم يعد فيها من معاهد العلم الا الجوامع والتكايا ، واقتصر التدريس فيها على شؤون الدين وما يتصل به من علوم (٢) .

وهكذا قبعت هذه الحركة التعليمية في زوايا المساجد ، واستسلمت للهمود بين احضان الكتاب . أما المدارس فكان عددها قليلا جداً الى ان جاء العهد الدستوري فزادت زيادة طفيفة . ولم يكن هذه المدارس الاولية الا معلم واحد ، ويندر أن يكون فيها اثنان(٢) ومن المؤسف ان الحكومة كانت تدفع للبواب ٥٠٠ قرش بينما كانت تدفع للمعلم مئتي قرش (٣) . ولقد كانت في بغداد مدرسة اعدادية واحدة هي (المدرسة الرشيدية العسكرية) وكانت ذات طابع عسكري ، تهيىء لخريجيها فرصة مواصلة الدراسة العسكرية العليا في الاستانة إذ لم تكن في بغداد يومذاك كليات أو دراسات عليا . ولقد كانت الدراسة في هذه المدرسة العسكرية باللغة التركية ، بل حتى قواعد اللغة العربية كانت تدرس فيها بهذه اللغة وهكذا يكون بمقدورنا ان نعرف ان هذه العلوم التي تلقى على هؤلاء الطلاب بهذه اللغة التي يجهلونها كانت كسيحة لا يرجى منها خير ولافائدة . أما القرى والأرياف فقد حرمت من التعليم حرماناً عظيماً .

كما بقيت المرأة غارقة في لجة من الجهالة السوداء . فقد كان ينظر الى المرأة على انها عورة يجب سترها وحجبها . وأي من الناس كان يفكر يومذاك أن للمرأة حقاً في التعليم

---

(١) الدكتور يوسف عزالدين : الشعر العراقي الحديث واثر التيارات السياسية والاجتماعية فيه ص ١٢ .

(٢) عبدالرزاق الهلالي : تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني ص ٤٢ .

(٣) سليمان فيضي : في غمرة النضال ص ٩٥ .

(٤) جريدة تنوير الافكار لصاحبها عبد الهادي الاعظمي ، عدد ١٣٢٨/١ هـ .

لابد ان يكون لها نصيب فيه ؟! وان هذا التعليم — في نظرهم — يجرها الى احضان الشيطان ويؤدي بها الى اغراض فاسدة . ولذا احتجزت في البيت ، وابتعدت عن مظنة القول ، وصار الجهل عنواناً لها . واذن لاعجب ولاغرابة في أن يؤلف خيرالدين الالوسي كتاباً بعنوان (الاصابة في منع النساء من الكتابة) في سنة ١٣١٣هـ الموافق ١٨٩٧م ، ويقول فيه :—

(فأما تعليم النساء القراءة والكتابة فأعوذ بالله إذ لاأرى شيئاً آخر منه بهن ، فانهن لما كن مجبولات على الغدر كان حصولهن على هذه الملكة من أعظم وسائل الشر والفساد . واما الكتابة فأول ماتقدر المرأة على تأليف كلام بها فانه يكون رسالة الى زيد ورقعة الى عمرو وبيتاً من الشعر الى عزب وشيئاً آخر الى رجل أخر ، فمثل النساء والكتب والكتابة كمثل شرير سفيه تهدي اليه سيفاً أوسكيراً تعطيه زجاجة خمر . فاللبيب من الرجال هو من ترك زوجته في حالة من الجهل والعمى فهو أصلح لهن وانفع)»(١) وكان يرى ايضاً :

(إن تعليم المرأة سيجرها الى المفاسد لان الكتابة ان تعلمتها توصلت الى اغراض فاسدة وامكن توصل الفسقة اليها على وجه أسرع وأبلغ من توصلهم اليه بدون ذلك لان الانسان يبلغ بكتابته في اغراضه الى غيره مالايبلغه برسوله ، ولأن الكتابة أخفى من الرسول فكانت أبلغ في الحيلة واسرع في الخداع والمكر) (٢) .

هذا ولم تكن الحالة الصحية في العراق بأفضل من سواها فقد كانت هي الاخرى متأخرة كل التأخر ، بل لم تكن موضع اهتمام الدولة التي استشرى الفساد في جميع اوصالها . فالاطباء كانوا من الندرة بحيث لم يكن يوجد أكثر من واحد في مركز الولاية (٣) . وكانت الأمراض تفتك بالناس شر فتك وتقتل منهم المئات والالاف كالذي حدث حين انتشر وباء الطاعون(٤). خاصة وان الناس كانوا لايعرفون من وسائل الوقاية غير المسائل البدائية التي لاتحول دون الانتشار السريع لهذا المرض الخبيث الفتاك . ولم يكن في العراق كله غير مستشفى المجيدية الصغير في الرصافة ، والذي كان مخصصاً للجيش ، ومستشفى

(١) عبدالرزاق الهلالي : تأريخ التعليم في العراق في العهد العثماني ص ٩٥ .
(٢) المصدر السابق ص ٩٥ ، ٩٦ .
(٣) سليمان فيضي : في غمرة النضال ص ٥٣ .
(٤) علي ظريف الاعظمي : مختصر تاريخ بغداد ص ٢٤٧ .

صغير آخر في الكرخ انشأهما الوالي مدحت باشا ضمن ماقام به من اصلاحات في العراق(١) كما لم تكن هناك مشاريع لاسالة الماء ، بل كان الناس يشربون من مياه الانهر حيث ينقلونها منها الى بيوتهم بالقرب . وكان هذا عاملا كبيراً من عوامل نقل الامراض الفاتكة وانتشارها بين الناس (٢) .

من خلال هذا الاطار العام الذي يحدد صورة المجتمع العراقي ومشكلاته ، تتضح جلياً تلك الابعاد التي تردى اليها وضعه السياسي والاداري والاجتماعي . وكانت عامة الشعب العراقي لم تكن تدرك يومذاك ماأصاب وطنها من مآس ومحن قاسية لضعف وعيها وعدم استيعابها العميق لها ، ولغلبة الروح الدينية التي جعلتها مستسلمة خاضعة للحكم العثماني مهما بدا منه ، قانعة راضية بما يحصل لها كأن الله قد قدر عليها ذلك وكتبه في اللوح المحفوظ إن هذه الاحوال المزرية التي ماانفكت تنخر في جسم العراق وتنهك قواه وتستنزف عظمته وكبرياءه قد حزت في نفوس طائفة من المثقفين الذين تأثروا بما تسرب اليهم عن طريق الكتب والمجلات والجرائد المصرية والسورية من افكار اصلاحية جديدة شرعت منذ زمن تهز العالم وتوقظ الامم والشعوب من سباتها وتنير لها السبل الى مستقبل أفضل عبر الشعارات : حرية ، وعدالة ، ومساواة . وهكذا بدأ هؤلاء المتنورون يتحسسون مسارب هذا الطريق ويسيرون فيه طوراً بسرعة وطوراً بتوأدة ، فظهر منهم نخبة كانوا يطالبون باصلاح احوال العراق ، وازالة ما كان يئن تحته من ثقل الاستبداد والمصائب الناجمة عنه . كما أخذت الجرائد تنشر بعض المقالات تلحف بالرجاء الى المبادرة باصلاح ماأفسده الحكام وتحقيق ماينفع الناس ويفيد منه هذا الوطن المنكود.

ولقد كان في طليعة هؤلاء المتنورين لفيف من الشعراء ممن كانوا يملكون قدراً اكبر من تلك الاحاسيس المرهفة والعواطف الجياشة ، الأمر الذي جعلهم اعظم إدراكاً لاماني الشعب واشد تحمساً لها فقد حركت هذه الاوضاع السيئة وجدان هؤلاء الشعراء وألهبت عواطفهم ، فدفعتهم دفعاً الى ان يثوروا من أجلها ، ويناصبوا العداء من كان سبباً في وجودها . ذلك أن شعرهم لم يكن ينحصر في تشخيص هذه المساوىء فحسب ، وانما تعداها الى التعرض بالمسؤولين الذين كانوا علة هذا الفساد .ولهذا انصب هجوم هؤلاء الشعراء على السلطان عبدالحميد نفسه . إذ اعتبروه المسؤول الاول والاخير عن كل ماجرى ويجري

(١) سليمان فيضي : من غمرة النضال ص ٥٣ .

(٢) المصدر السابق ص ٥٣ .

من مصائب في هذه السلطة العثمانية . كما كان لبعض ولاته نصيب من هذا التنديد والهجوم .

على ان هناك لفيفاً آخر من الشعراء أغمضوا عيونهم عن رؤية هذه الاحوال البالية ، وسدوا آذانهم كيلا يسمعوا بعض الاصوات التي كانت تطالب باصلاح الامور في العراق وانما مضوا غافلين أومتغافلين عن هذه الدعوات البناءة ، وراحوا ينسجون قريضهم في الاشادة بالسلطان ، ويتغنون بعظمته ويشيدون بفضائله التي أسبغها على الرعية ، ويبرزون ماوهبه الله من صفات العظمة والجلال . كما اسرعوا الى التقرب الى ولاته وغيرهم من أرباب السلطة والجاه .

هذا وقد تجلى في ميدان المعارضة ثلاثة شعراء هم ، الزهاوي والرصافي والكاظمي ، وكان لكل واحد منهم نزعته ومذهبه وهو يتناول هذه القضية في شعره ، ويوضح مسلكه الوطني من خلاله .

فالزهاوي لم يقتصر في هجومه هذا على السلطان وحده ، بل إنه كان — فيما أرى — ثائراً على المسؤولين الاتراك عموماً . ففي شعره لوحات زاخرة في وصف ظلمهم وجورهم وماتركوا من آثار سيئة تدمع لها العيون وتنز ف من جراحها القلوب . اما الرصافي فلم يتعد هجومه السلطان نفسه.ولكن من الحق علينا ان نقول ان الرصافي كان اكثر انسجاماً مع تفكيره . واعظم ملاءمة مع نفسه من زميله الزهاوي. فالرصافي— حسبما نرى — في قصائده التي نظمها في هذه الحقبة حقبة الحكم الحميدي ، والحقبة التي أعقبتها وهي التي صار مآل الحكم فيها الى جماعة تركيا الفتاة ، كان كلفاً بالاتراك . شديد التعلق بهم ، ولم ينقلب عليهم في يوم من الايام وان كان قد تعرض لبعض مآخذهم السياسية ، ومعايبهم الادارية بل ان الحنين اليهم ظل يعاوده ، ويلهب مشاعره حتى بعد ان زالت دولتهم الطورانية ، وغابت الشمس عنها الى الابد .

وثمة حقيقة لايمكن تجاوزها وهي ان الزهاوي لم يكن دائم التنديد بالسلطان،فهو تارة يهجوه وتارة يمدحه ويثني عليه بل هو يؤلف كتاباً للاشادة به والدعوة الى تأييده ومؤازرته ثم يعود فيتأثر في اغلب الاحيان بمشاهد الانحلال البادية على وطنه فيكون ذلك حافزاً قوياً يحرك احاسيسه ومشاعره ويدفعه الى الثورة على السلطان والسخط على ولاته . وبمثل هذه الصورة يبدو قلقاً مضطرباً تتقاذفه أمواج العواطف المتناقضة دونما اتساق مع تفكيره

العام . ودونما تجاوب تام مع احاسيسه ومشاعره الصادقة التي كانت تنزع الى الاصلاح بأجل معانيه .

على انه من الانصاف أن نقول إن الزهاوي هو أول شاعر عراقي كان قد تعرض للاستبداد الحميدي . وقاوم السلطان نفسه ومن المؤكد ان الزهاوي كان يعرف هذا حق المعرفة ، ولهذا فهو يفتخر ويقول في ترجمة حياته إنه (أول من قاوم الاستبداد في عهد السلطان عبدالحميد) (١) .

سافر الزهاوي الى الاستانة لأول مرة في عام ١٨٩٦ ، ولقد كان لهذا السفر أثر بالغ في تفكيره وفي نفسيته . فلقد قصد أول ماقصد الى التعرف الى كبار ادبائها ومفكريها فتعرف الى شاعر الترك توفيق فكرت وصفابك وعصمت بك وسامح بك والدكتور رضا توفيق وهم من احرار العثمانيين (٢). وليس ثمة شك في أنه قد أفاد من هؤلاء الادباء والمفكرين ماجعله أشد نزوعاً الى التحرر والثورة . وليس ثمة شك أيضاً في أنه وجد على أرض العاصمة العثمانية آراءاً وافكاراً واتجاهات لم يكن قد اتصل بها من قبل الاعن طريق ضيق محدود فرضته تلك البيئة التي كانت تقع تحت غائلة الجهل والفوضى . الا أنه — وهو في الاستانة — كان قد وجد نفسه في ميدان فسيح قد تأثر الى حد بعيد بما بدأ يشيع من مفاهيم ثورية جديدة تؤكد معاني الحرية والعدالة والمساواة ، التي انتشراريجها بفضل الثورة الفرنسية . وليس بدعاً ان يغترف الزهاوي من معين هذه الثقافة والاراء الحديثة ، إما عن طريق ماكان يؤلف باللغة التركية التي يجيدها وأما عن طريق ماكان يقرؤه في هذه اللغة من تراجم للكتب الغربية التي كانت تنزع الى التحرر من ربقة التسلط والتحكم الفردي أو الجماعي .

يقول الزهاوي في رسائله الى احمد محمد عيش (أنا لاأعرف لغة غربية .. غير أنني قرأت بالتركية ترجمة البؤساء لفيكتور هيجو في مجلدين ضخمين ، فأعجبتني وابكتني . وقد قرأت مئات من الروايات المترجمة الى العربية والتركية وكان بعضها في منتهى الجودة ولاأتذكر الان اسماء مؤلفيها غير أناتول انس وشكسبير وغوته والكسندر دوماس وتولستوي وقليل غيرهم (٣) .

---

(١) مجلة الكاتب المصري : عدد ١٥ كانون الأول ١٩٤٦ .

(٢) نفس المصدر : عدد ١٦ شباط ١٩٤٧ .

(٣) نفس المصدر : عدد ١٥ كانون الأول ١٩٤٦ .

ويبدو لنا ان هذه الافكار الجديدة قد آنست هوى شديداً في نفسية هذا الشاعر الشغوف بالقراءة ، الدائم النظر فيما تنطوي عليه هذه الكتب من افكار واتجاهات تحررية . وليس من عجب بعد ذلك ان يسرع فينتظم في قافلة الاحرار من العثمانيين ، ويرتاد نواديهم ويعزف على القيثارة نفسها .

ولقد كان أول نغم ترتم به الزهاوي وهو في الاستانة ، وانساق فيه وراء هذه الافكار الحرة قصيدته المشهورة (حتام نغفل..؟) (١) التي هاجم بها السلطان عبدالحميد وعرض لجوره وظلمه وهي عندي تفوق كل القصائد التي نددت بالسلطان بروعتها وجلالها . وهي — فيما أرى — أكثر تعاطفاً مع تفكير الزهاوي في موقفه ازاء هذا السلطان واصدق تعبيراً عن مشاعره واحاسيسه :

يقول الزهاوي في مستهل هذه القصيدة :

ألا فانتبه للأمر حتام تغفل ... أما علمتك الحال ماكنت تجهل

أغث بلداً منها نشأت فقد عدت ... عليها عواد للدمار تعجل

لقد فزعت أم ربيت بحجرها ... وانك عنها غافل لست تسأل

رعى الله ربعاً كان بالامس عامراً ... بأهليه وهو اليوم قفر معطل

بلادي بلاد لاأضن بنصرها ... وان عذلتني في هواهن عذل

كأني بالاوطان توقظ فتية ... عليهم اذا اشتد البلاء المعول

وفي هذه القصيدة يعرض الزهاوي لما حل بالسلطنة العثمانية من فساد وانحلال ، ويشير بصورة خاصة الى بعض الولايات العربية كالعراق والسعودية واليمن ، ومانزل فيها من كرب وبلاء ، وما لحق بها من رزايا ومصائب على أيدي الظالمين . وهنا يرتفع صوته ثائراً فيقول :

الام نوالي الحائفين بحقنا ... ونسكت عما يعملوه ونكسل

وتلطمنا كف الاهانة منهم ... فنلثمها من خشية ونقبل

شريف ينحى عن مواطن عزه ... وآخر حر بالحديد مكبل

وجازعة عبرى لقتل حليلها ... ووالدة تبكي ابنها وتعول

إذا سكت الانسان فالغم والاسى ... وان هو لم يسكت فموت معجل

ولجتم طريق العنف تستنهجونه ... أما عن طريق العنف ياقوم معدل

(١) الزهاوي : الكلم المنظوم ص ٧ وما بعدها .

وينتقل الزهاوي بعد ذلك الى التنديد بالسلطان عبد الحميد ، فيهاجمه هجوماً عنيفاً ولاتظن ان شاعراً من شعراء العربية استطاع ان يندد بالسلطان مثلما فعل الزهاوي ، كما لم نجد أقسى ولا أمر من هجائه له وبيان مثالبه في قوله :

لقد عبثت بالشعب اطماع حائف ... يحملهم من جوره ما يحمل
فياويح قوم فوضوا أمر نفسهم ... الى مالك عن فعله ليس يسأل
الى ذي اختيار في الحكومة مطلق ... إذ شاء لم يفعل وان شاء يفعل
وذي سلطة لايرتضي رأي ناصح ... إذا قال قولا فهو لا يتبدل
أيأمر ظل الله في ارضه بما ... نهى الله عنه والرسول المبجل
فيفقر ذا مال وينفي مبرءاً ... ويسجن مظلوماً ويسبي ويقتل

ومن ثم يتوجه الى السلطان قائلا :

تمهل قليلا لاتغظ أمة إذا ... تحرك فيها الغيظ لا تتمهل
وايديك ان طالت فلا تغترر بها ... فان يد الايام منهن أطول
اليك فان الظلم مردٍ فريقه ... وان طريق البغي للخسر موصل
وكم تعد الاقوام انك باذل ... حقوقاً لهم مغصوبة ثم تبخل
تقول لقد حل الفساد وانني ... باصلاحه في فرصة متكفل
أبعد ضياع الملك وا ذل أهله ... تهيىء اصلاحاً له وتؤمل

ولست أدري ماالذي يجعلني كلما قرأت هذه القصيدة أقف لاديم النظر في بيته :

وايديك إن طالت فلا تغترر بها ... فان يد الايام منهن أطول

أفلا ترى الى هذا البيت كم هو جميل وبليغ وزاخر بالسخط والتهديد على الرغم من مسحة الهدوء والرشاقة البادية عليه ؟ .

ومن الغريب ان الزهاوي كان قد أنشد هذه القصيدة ابا الهدى الصيادي اكبر جواسيس عبدالحميد واعظمهم خطراً (١). فكتب بها تقريراً ورفعه الى السلطان . فقبض عليه ووضعه في السجن مع فريق من أحرار العثمانيين امثال عبدالحميد الزهراوي الذي حكم عليه

(١) مجلة الكاتب المصري : عدد ١٥ كانون الاول ١٩٤٦ .
وبالنسبة إلى ابي الهدى الصيادي يراجع : في غمرة النضال ص ٤٧ .

جمال السفاح بالموت في ايار ١٩١٦ ، والشاعر التركي صفابك الذي نفاه عبدالحميد ، بعد سجنه الى سيواس حيث مات فيها .

ثم أرجع الزهاوي بعد ذلك الى بغداد مخفوراً واجبر على الاقامة فيها . وعلى أثر ذلك نظم قصيدة بعنوان (انين المفارق) (١) . وفيها يشير الى حادثة سجنه مع هولاء الاحرار فيقول :

وساوا بنا للسجن راجين أننا ... نذل به للغادرين ونخضع
وماعلموا أنا أناس نمتهم ... الى العز أنساب لهم لاتضيع
وأنا إذا مانابنا الخطب لم نكن ... نضيق به صدراً ولم نك نجزع
وانا من الاحرار مهما تألبت ... علينا عوادي الظلم لانتضعضع
وانا إذا شئنا خضوعاً لواحد ... فلسنا الى شيء سوى الحق نخضع

كما يشير الى اصحابه الذين كانوا معه في السجن ، ثم نفوا بعد ذلك كل واحد الى بلده فيقول :

أودعهم والقلب ممتلىء لهم ... حناناً وجفن العين بالدمع مترع
يشيعهم قلبي يسير وراءهم ... وقلبهم يمشي ورائي يشيع
هنالك انفاس تصاعد نارها ... يقابلها من اعين الصحب ادمع
يحيط بنا من كل صوب وجانب ... فريق من (البوليس) يسعى فيسرع
نبعد منفيين كل لبلدة ... ومااذنبنا الا النصائح تنفع

ومن ثم يعلو صوته للتنديد بهذه السياسة الخرقاء التي قضت أن تشقى البلاد كلها من أجل سعادة رجل واحد ، الأمر الذي جعل الاحرار يعيشون مضطهدين معذبين في الارض وجعل الادنياء يعيشون مكرمين معززين من دون الناس جميعاً :

يقول الزهاوي في ترجمة حياته : (واتصلت باحرارها «يقصد احرار العثمانين» فزاد جلالته عدد الجواسيس علي ، ثم سجنت وسفرت الى بغداد مخفوراً على الا أبرحها وعين لي راتب شهري قدره خمس عشرة ليرة . واكثر الشعر في ديواني « الكلم المنظوم هو مانظمته في بغداد أيام أنا مأمور بالاقامة فيها » (٢) .

(١) الكلم المنظوم ص ١٠ ومابعدها .

(٢) انظر : ترجمة حياته في ديوانه الرباعيات ص ١٧٣ ومابعدها .

فأما سبب سجنه، وتسفيره الى بغداد فواضح أنه كان بسبب تلك القصيدة التي هجا بها عبدالحميد . وأما عن تعيين هذا الراتب الشهري، وقدره خمس عشرة ليرة فهو مبلغ كبير في ذلك الوقت، فهل كان ذلك من أجل أن يكف عن التنديد بالسلطان، وان يحبس لسانه عن التعرض لسياسته التعسفية إزاء رعاياه الذين نالوا منه ظلماً وهواناً ؟

هنا رواية لابد من تسجيلها والقاء الضوء عليها . فلقد ذكر الأستاذ عبدالرزاق الهلالي في كتابه (الزهاوي بين الثورة والسكوت) أنه بينما كان يراجع بعض الصحف العراقية وقع نظره على كلمة كتبها الاستاذ رزوق عيسى في مجلته «المؤرخ» البغدادية بعنوان «حكومتي لاتعطي لمن سكت» وجاء فيها :(وقع قبل ربع قرن حادث خلاصته انه في أحد الايام زار الاستاذان الزهاوي والرصافي أحد ساسة الانكليز الرحالين المدعو « الدكتور أرنست لويد » في احدى الدور الواقعة في محلة رأس القرية، وكنت أترجم ما يدور بين الثلاثة، ومما قاله الزهاوي للرحالة الانكليزي قوله إن حكومة تركيا التي على رأسها السلطان عبدالحميد الطاغية عينت لي راتباً اتقاضاه في غرة كل شهر لكي لاأندد بسياستها الخرقاء وأغض الطرف عن مساوئها .

فأجابه ذلك السياسي على الفور قائلا : اخطأت أيها الاستاذ الطالب الاصلاح، إن حكومتي لاتهب أموال الأمة لمن يعرف الحقيقة ويسكت عنها، بل تغدق عليه العطايا والهبات والالقاب السامية إذا نطق فأرشدها الصواب والحكمة .

فاحمرت وجنتا الاستاذ من بيان مناظره، وتلعثم لسانه المشهود له بالذلاقة . واقسم بالله انه سوف ينظم قصيدة بعنوان « إن حكومتي لاتعطي لمن سكت » وينشرها في احدى جرائد مصر .

ويمضي الكاتب : ولست أعلم إن كان شاعرنا الزهاوي بر بوعده، لأني لم أعثر في ديوانه المطبوع على قصيدة بهذا العنوان . بيد انه نظم قصائد كثيرة بهذا المعنى ومطلع إحداها :

هي الحقيقة ارضاها وان غضبوا   وادعيها وان صاحوا وان جلبوا

وجاء في قصيدة أخرى :

قولوا الحقيقة جاهرين رأساً نوا   للناس مافيها من الاسرار

إن لم تقولوا الحق عند ثبوته   جهداً فما انتم من الاحرار(١)

(١) عبدالرزاق الهلالي : الزهاوي بين الثورة والسكوت ص ٢٩-٣١ .

هذه هي الرواية التي نقلها الهلالي في كتابه ، والتي بنى على اساسها رأيه في سبب سكوت الزهاوي عن التنديد بمساويء الحكم العثماني ، وعدم استمراره في محاربة جور السلطان وعبثه واطماعه بعد رجوعه الى بغداد وحتى عام ١٩٠٦م ؛ وهو تأريخ زيارته لذلك الرحالة الانكليزي كما جاء في الكتاب .

وسواء صحت هذه الرواية أو لم تصح ، فانه من الثابت لدينا أن الزهاوي لم يسكت عن التعرض لسياسة الدولة العثمانية في هذه الحقبة بالذات ، وان كان السكوت في معرض الحاجة بيان كما يقال ؛ ولعل اكبر شاهد نسوقه في هذا الشأن هو قصيدته (انين المفارق) التي اشرنا اليها ، والتي نظمها بتأريخ ١٣١٧هـ (١) بعد نفيه الى بغداد ، ويقارب هذا التاريخ الهجري عام ١٩٠١ الميلادي . حيث صور فيها مالقيه في الاستانة من تعسف السلطات الحاكمة ، وما قاساه من ألم فراق اصحابه الذين نفوا الى بلدان مختلفة . وحسبنا أن نشير الى مقطع آخر من هذه القصيدة لنؤكد ان الزهاوي لم يسكت عن قول الحق ولم يعن لمشيئة الحاكمين ، حتى لو صح أنهم أرادوا ان يشتروا سكوته بهذا المبلغ ؛ يدل على ذلك قوله .

قضى الله ان تشقى بلاد بأهلها فيكرم ذو نقص وينكى سميدع
قضى ان يعيش الحر فيها معذباً وهل لفتى مما قضى الله مفزع
بلاد بها قد ضاع من كان فاضلاً ولا مالك من أهل الفضيلة أضيع
الى اي وقت نعبد الظلم خشية فنسجد للقوم البغاة ونركع
حملنا الأذى حتى حنى من ظهورنا وقيل لنا لم يبق في القوس منزع

الى أن يقول :

يهددني بالموت قوم وإنه لدون الذي من عسفهم أتجرع
وللموت خير من حياة مهانة يرى الحر وجه السوء فيها ويسمع
ألستم إذا متنا تموتون مثلنا إذن قد تساوى آمن ومروع ؟
على أن موت المرء وهو منعم أشد عليه منه وهو مفجع

أفلا ترى الى الزهاوي كيف ندد بسياسة الدولة العثمانية الخرقاء ، وأكد جورها وظلمها وتعسفها . وماذا بعد هجومه عليها بهذه الصورة وهو يطلب الى الاحرار ان

(١) انظر تأريخ نظم هذه القصيدة كما جاء في الديوان ص ١٣ .

يستفيقوا من غفلتهم ، ويحثهم على التخلص من هذه المظالم ثم أفليست هذه دعوة واضحة الى التخلص من السلطان عبدالحميد نفسه رمز هذه البلايا وسبب تلك المصائب .؟

ومهما يكن من أمر : فان الزهاوي قد مضى في هجومه العنيف هذا على السلطان عبدالحميد وسياسته الجائرة . كما طالب بالتخلص منه ومن حكومته التي كانت تأتمر بأوامره وتذيق الشعب كل الوان العبودية والذل .

ولقد نظم الزهاوي كثيراً من القصائد في هذا الغرض . ولا أحسب أحداً من شعرائنا قد اكثر في تبيان هذه المساوىء ، والدعوة الى التحرر من ربقة هذه المظالم كما اكثر الزهاوي . فلقد تغنى كثيراً بالعدل ، وندد بالظلم ، وذم الجهل ، واشاد بالعلم ، واستنهض الهمم .

ومن القصائد التي هجا بها السلطان عبدالحميد هجاءاً مراً قصيدته (أوراثي أم أمامي) (١) حيث يقول :

نحن في غفلة نيام وعنا ... نائبات الزمان غير نيام

نحن في دولة تداركها الا ... ه تبيح المحظور للحكام

وعدها بالاصلاح جم ولكن ... لايجوز الاصلاح حد الكلام

كم وكم في رجالها من جهول ... صدره ساطع بأبهى وسام

نحن قوم قضت إرادة شخص ... واحد أن نعيش كالانعام

قد لجأنا الى الكرام بشكاة ... فاذا بالكرام غير كرام

أيها الظالم اغتصبت حقوقاً ... قد حباها الانام رب الانام

وتوهنتني وآلمت قلبي ... بتجريك أيما إيلام

تبتغي بالذي فعلت صغاري ... ومقام الصغار غير مقامي

سأشكوك ما حييت وان مـ ... ـت تشكتك في ضريحي عظامي

كما هجاه في قصيدته (الظلم يقتلنا والعدل يحيينا) (٢) وقال في مستهلها :

تأن في الظلم تخفيفاً وتهوينا ... فالظلم يقتلنا والعدل يحيينا

يا ما لكا أمر هذي الناس في بلد ... عامل برفق رعاياك المساكينا

قد سوت عنا بما اوتيت من دعة ... فابيض ليلك واسودت ليالينا

(١) الكلم المنظوم ص ١٣٦ ومابعدها .

(٢) الكلم المنظوم ص ٦٣ .

أرضاك أنا جهلنا كل معرفة ... زمان جاز الورى فيه الميادينا
أرضاك أنا سكتنا عن مطالبنا ... يامالك الأمر ماأرضاك يؤذينا
ليست طريقك محموداً مغبتها ... غيرَ اذا شئت في الاحوال تحسينا
ارحم قلوباً لأقوام إذا عطشت ... للعدل يوماً سقاها الظلم غسلينا
لقد ملكت فأسجح إننا فئة ... لاشيء غير جماع العدل يرضينا
كم نسوة قتلت ظلماً بعولتها ... فصرن يهملن دمعاً قبله صينا

وجاء فيها : —

يارقق الله منك القلب من ملك ... يجمع المال لكن من مساعينا
في عهده صار يبكي الحيف أعيننا ... دماً ويضحكه ما كان يبكينا
فكم شباب من الاحرار قد هلكوا ... وللارادات قد صاروا قرابينا
ما ان تهضم سلطان رعيته ... فالملك قبلك قد ربى سلاطينا
كانوا على الناس آباء أولي شفق ... وفي الارائك أملاكاً خواقينا
وكانت الناس في أيام دولتهم ... لايبخسون على الناس الموازينا
وهل ترى غير عمران ومسعدة ... إذا التفت قليلا نحو ماضينا
قد انقضت دولة بالعدل عامرة ... كنا سعدنا على أيامها حينا

ولقد نال الولاة الذين حكموا العراق نصيباً وافراً من هذا الهجوم العنيف . وليس هناك شاعر كالزهاوي كان قد تعرض لهم ، وندد بظلمهم وجورهم ، وماجروه على البلاد من خراب وفساد .

قال الزهاوي وهو يخاطب عبدالحميد :

قست قلوب ولاة أنت مرسلهم ... كأنما الله لم يخلق بها لينا
تراهُم أغبياء عند مصلحة ... وفي المفاسد تلقاهم شياطينا
تكدرت بازدياد الجور عيشتنا ... حتى غدا ماؤها في كأسه طينا
وضاع في الملك عدل يستظل به ... مابين إغماض مرتشي وراشينا
إن الرعية أغناها يجد لهم ... عمالك المستبدون السكاكينا
كم عاهدوا أنهم يأتون معدلة ... لكنهم جانبوا الانجاز لاهينا
ياوالي السوء لاتكذب بموعدة ... فالكذب ليس بمحمود وان زينا
بالشمس لاترتقي بالنور أوجهنا ... فذاك يملأ غيظاً قلب والينا

القصيدة (١) ..

وكرر الزهاوي القول في هؤلاء الولاة الذين اغتصبوا حق العراق ، واشاعوا فيه الظلم ووأدوا العدل ، وعاثوا في الارض فساداً أي فساد :

لوسألت الرفات ماذا دهاه	لاشتكى من ظالم الولاة الرفات
فوق خد البيض الحسان سطور	كتبت بالدموع فيها شكاة
وهب الله للرعايا حقوقاً	غصبتها من الرعايا الولاة
أرهقوكم ذلاً وانتم سكوت	أين أين الاحرار أين الأباة
إن أشقى البلاد ماكان يجري	في اراضيه دجلة والفرات (٢)

وفي قصيدته (أنين الاوطان) تعرض للولاة في قوله :

ويح المواطن إنها لبست بهم	ثوب الخراب فما بها عمران
محقورة في عينهم لاأهلها	أهل ولاانسانها انسان
تالله ياطمع الولاة عرقتنا	وأكلت مالا يأكل الغرثان
ياعدل إنك أنت محبوب لنا	ختام هذا الصد والهجران
يارب قد شاع الفساد كما ترى	وتهدمت من دينك الاركان
يارب قد بيعت حقوق ضعافنا	للأقوياء وحيزت الأثمان
يارب ضاع الصدق بين سراتنا	يارب عم الزور والبهتان (٣)

وغير ذلك مما جاء في كثير من قصائده .

ولم يكتف الزهاوي بذم السلطان والهجوم على سياسته ،ولم يكتف بالتنديد بولاته الذين كان يعينهم هذا السلطان ويمثلون سياسته التعسفية ويأتمرون بأوامره الجائرة . فتلك طروحات لاينتهي عندها هذا الشاعر الذي أحس بمرارة الواقع الذي كان يكتنف العراق كله . فلابد إذن من أن يقرن هذا الهجوم بالدعوة الى الخلاص منهم . وكيف يتسنى الخلاص منهم مادام الشعب غارقاً في لجة من الجهل والعمى !؟

ومن هنا جاءت دعواته الصارخة الى التزود بالعلم ، والقضاء على الجهل ، والأخذ بكل اسباب النهوض والتقدم . وهكذا لم تخل قصيدة من هذه القصائد التي نظمها هذا

(١) المصدر السابق ص ٦٤، ٦٥ .

(٢) المصدر السابق ص ٨١ .

(٣) المصدر السابق : ص ١٢٧ - ١٢٨ .

الشاعر للتنديد بالمسؤولين ، كغيرها من القصائد ، من الدعوة الملحة الى النهوض ، وتحريك الهم ، وإلهاب العواطف . وهو إذ يحث على ذلك كله لايفوته أن يعرض صوراً متنوعة عن أوضاع العراق السيئة . فيقول في قصيدته (بين دجلة والفرات) :

غادرتها أيدي العداء جحيماً ... بعد تلك الرياض والجنات
من رأى الأرض في العراق مواتاً ... ذهبت ثم نفسه حسرات
إن بين النهرين والارض تشقى ... لجناناً تبدلت فلوات
حييت بالعمران دهراً طويلا ... ثم ماتت من بعد تلك الحياة
كل كون فإنه لفساد ... كل جمع فإنه لشتات
أين انهارها التي كن فيها ... جاريات طلقاً على الجنبات
نهر عيسى وبيطر ورفيل ... ودجيل وطابق والصراة
ماراينا كمثل دجلة سطراً ... لو قرأنا صحائف الكائنات
لا ولا كالفرات في الأرض نهراً ... صالحاً للحيوان أو للنبات
دجلة دجلة فلم تتغير ... وكذاك الفرات عين الفرات
مانضا الماء غير أن رجال الـ ... ـملك ماتوا في الأعصر الخاليات
وانتهت سلطة البلاد لقوم ... خلقوا للرشى وللسرقات
خلقوا للفساد والظلم والتخـ ... ـريب والنهب بعد والغارات
خلقوا لو أننا انتهينا قليلا ... في سبيل ارتقائنا عثرات (١)

ومما قاله وهو يستنهض الشعب من هذا الرقود :

ألا نهضة تدني الرجال من العلى ... فقد طال في دار الهوان قعودها
بنفسي كماة تحسب الموت أن يرى ... عن الموت يوماً زوغها ومحيدها
أباة ترى أن الحياة خفيرة ... وما حب نفس لايجوز خلودها
فتعلم أن الموت حق وانها ... إذا لم ترده فهو سيف يرودها
إذا لم تبد بالسيف يوم كريهة ... فمر الليالي بعد حين يبيدها
اولئك اشراف البلاد وفخرها ... اولئك لاغير اولئك صيدها (٢)

(١) المصدر السابق : ص ١٢٧ ، ١٢٨ .
(٢) المصدر السابق : ص ٣٤ .

وأياً ماكان الأمر ، فان هذه الصور الشعرية التي بدت زاهية جذابة تنبض بالحركة والتوثب والحزم والقوة قد عكرت ألوانها ظلالٌ قائمةٌ تسربت إليها من خلال ضعفه النفسي واهتزاز إرادته إذ رضي أن يربط شعره بموقف آخر يناهض موقفه الذي عرفناه وراح يردد معزوفة جديدة حزينة ، فأطفأ بيده ذلك القبس المتوهج الذي كان أثاره بيده فقد تطوع بتأليف كتاب يشيد به بالسلطان عبد الحميد ، جاعلاً منه منبراً لتزيين أفعاله، مخترقاً بسهامه المحمومة صدور معارضيه ومناوئيه .

ونظراً لأهمية هذا الكتاب ، واتماماً للبحث ، آثرت أن أعرض له بالتفصيل . لأنه يأخذنا إلى موقفين متعارضين سجلهما الزهاوي على نفسه ، ورصد بذلك موقفاً تاريخياً ووجدانياً أودى به الى هاوية التزلف الرخيص والملق البغيض .

الكتاب هو (الفجر الصادق في الرد على منكري التوسل والكرامات والخوارق) ، عدد صفحاته ست وسبعون من القطع المتوسط ، طبع بمطبعة الواعظ بمصر سنة ١٣٢٣هـ .

استهل هذا الكتاب بكلمة لملتزم طبعه جاء فيها (قد اطلعت بحمد الله تعالى على مباني هذا الكتاب فوجدته جامعاً من الأدلة ماراق ، ومن البراهين ماطاب . وذلك في تأييد ماذهب إليه أهل السنة والجماعة ، وتفنيد أباطيل من ضل عن طريقهم فأنكر التوسل والشفاعة ... كتاب أدحض بما حواه من الأدلة والبراهين القوية معارضة من حاد عن السنة وتمسك بما عن له من الاضاليل الوهمية) ثم يبين بعد ذلك مزايا مؤلف الكتاب وبيان فضله وعلمه .

ويلي كلمة الملتزم هذه فهرست الكتاب ، يعقبها المقدمة التي كتبها الزهاوي وأوضح فيها أنه (يكتب هذا الكتاب لرد اعتراضات الوهابية التي مازالت منذ نشأتها الى هذا اليوم تدأب في الغي متلاعبة في الدين خارجة وقتاً بعد آخر على ولاة المسلمين لما تزعمه من أن من خالفها من الأمة الاسلامية واقع في شرك الشرك يجب عليها بزعمها الفاسد ومعتقدها الباطل قتاله . وها هي اليوم قد رفعت راية عصيانها وتجاهرت بوخيم عدوانها حتى ارسلت الدولة العلية أيدها رب البرية كتيبة خضراء من مؤيدي عساكرها تدميراً لجماعة تلك الفئة الباغية وقطعاً لدابرها) . واوضح فيها ايضاً انه يكتب هذه الرسالة ليكفل رد شبهها الباطلة يضمن دفع اعتراضاتها الواهية . ويكشف زيف عقائدها الزائفة لكي يحذرها المسلمون بعد أن شاهد في بغداد من لايزال مروجاً لهذا المذهب الباطل من ادعياء العلم .

ويحوي هذا الكتاب موضوعات متعددة تنحصر كلها في بابين اثنين أحدهما : الدفاع

عن السلطان عبد الحميد والتوسل إليه والدعوة الى وجوب الالتفاف حوله ، والثاني : الرد على الوهابية التي ثارت في وجه هذا السلطان . ولا يخلو هذا الباب من الدفاع عنه أيضاً .

واول ما افتتح به الزهاوي هذا الكتاب موضوع عنوانه (يلدز) وفي صدره يورد هذين البيتين :

سلام البرايا في كلاءة فرقد (بيلدز) لايغفو ولا يتغيب
وان امير المؤمنين اوابل من الغوث منهل على الخلق صيب(١)

وشرع بعد ذلك في تمجيد هذا القصر العظيم الذي كان يسكنه السلطان ويختمه بالأبيات التالية

سما بك ياعبد الحميد أبوة ثلاثون حضار الجلالة غيب
قياصر احياناً خلائف تارة خواقين طوراً والفخار المقلب
هم الشمس لم تبرح سماوات عزها وفينا ضحاها والشعاع المحبب (٢)

ويليه موضوع آخر بعنوان (الامامة الكبرى) وفيه دافع دفاعاً شديداً عن السلطنة والسلطان . ويبيّن انه ليس من الضروري أن تنحصر الخلافة في قريش . وفي هذا يقول (لايشترط في الامام كونه معصوماً ولا علوياً ولا قرشياً) (٣) .

ويليه فصل بعنوان (طاعة اولى الأمر) صدره ببيتين من الشعر :

من كان يؤمن بالنبي محمد وبما أتى في منزل القرآن
علم اليقين بأنه في دينه وجبت عليه طاعة السلطان (٤)

وقال فيه (فاتخاذ الامام واجب . كذلك طاعته واجبة عقلا ونقلا) (٥) . وراح يورد حججه العقلية والنقلية لاثبات ذلك .

---

(١) الكتاب ص ٣ .
(٢) الكتاب ص ٤ .
(٣) الكتاب ص ٥ .
(٤) الكتاب ص ٧ .
(٥) الكتاب ص ٨ .

ثم موضوع آخر عنوانه (الخليفة الأعظم أيده الله) واستهله بالأبيات التالية :

سياسة مولانا الخليفة مخذم ... يفل به الأمر العسير ويحسم
لقد سعدت أمناً بلاد وسيعة ... بعدل أمير المؤمنين تنظم
له دام محفوظ الجناب مآثر ... أضاءت على الآفاق منهن أنجم
وقد بعث الله الخليفة رحمة ... الى الناس ان الله للناس يرحم
ففي عهده قد أصبح الملك عامراً ... به الأمن يزهو والاماني تبسم
هو الملك البر الرؤوف بأمة ... أنار هداها والامام المعظم
يبيت لحفظ الملك يقظان ساهراً ... حريصاً عليه والحوادث نوم
أقام به الديان أركان دينه ... فليست على رغم العدى تتهدم
وصاغ النهى منه سوار عدالة ... به ازدان من خود الحكومة معصم
وكم لأمير المؤمنين مآثر ... بهن صنوف الناس تدري وتعلم
ويشهد حتى الاجنبي بفضله ... فكيف يسيء الظن من هو مسلم
سلام على العهد الحميدي إنه ... لأسعد عهد في الزمان والغم (١)

وتحدث ، في هذا الموضوع ، عن أعمال السلطان العظيمة . وبين مزايا هذه الأعمال وأهميتها . وأكثر من الدعاء له والتبجيل ، ويقول في هذا :

عبد الحميد الامام الحق ماولدت ... أم المعالي له مثلاً ولا شبهاً
نفديه بالمال والارواح من ملك ... تحسن الملك في ايامه وزها (٢)

وتحدث عن عدله وحكمته ، واشاد باصلاحاته وانجازاته . فذكر اهتمامه بالمساجد والتكايا والرباطات ، وتأسيسه المستشفيات والمارستانات ، وتشييده الملاجيء للفقراء والمساكين والارامل والعاجزين . وتحدث عن اهتمامه باحياء العلم بتوفير مدارسه وتشييدها. ونوه بترسيع نطاق التجارة وتعميم الزراعة وتحقيق الأمن في ربوع البلاد وتقوية الجيش بكل أسبابه كتشييد المعامل الرصينة والحصون الحصينة وانشاء البوارج البحرية والدوارع الحربية وتكثير عددها وإكمال عددها وتجهيزها بالمدافع الضخمة .

وأشار الى مد الخطوط الحديدية لاسيما سكة حديد الحجاز . ثم عرج على سياسته الخارجية فاثنى عليها . وختم هذا الموضوع بالابيات التالية :

(١) الكتاب ص ١٠، ١١ .
(٢) الكتاب ص ١١ .

لسلطاننا عبد الحميد سياسة طريقتها في المعضلات هي المثلى
هو الفاتح المنصور والمالك الذي أعز به الله الخلافة والعدلا
فيا أيها المولى الذي الكمال له قد اختاره الله العزيزُ له ظلا
سللت لنصر الدين سيف عزيمة فملت به مالم يكن قبله سهلا(١)

ويليه موضوع آخر بعنوان (خزي معاديه) أوله :

وان أمير المؤمنين لصارم به يقهر الله البغاة ويرغم
وان الذي بغياً يعاديه لم يكد من الخزي في الدارين ينجو ويسلم

وفيه تحدث عن السلطان وصفاته وخصائصه التي خص الله تعالى بها في العباد . وظله الممدود على البلاد وهو يستعد للرد على اعدائه المارقين واضداده خونة الدين ، وهم الوهابيون حيث يقول فيهم : ها إن في الفرقة «الوهابية» لعبرة لأولي الالباب . فإنها لما سول لها الشيطان باستحواذه عليها حادت عن الحق وعدلت عن الصراط السوي وزاغت عن طاعة هذه الدولة المؤيدة بالنصر الآفي حتى خذلها الله تعالى واخذها بعذابه الأليم أخذ عزيز مقتدر «وكذلك أخذ ربك إذا أخذ القرى وهي ظالمة إن أخذه أليم شديد» (٢) ..

وحين ينتهي من هذا يعرض الزهاوي للحركة الوهابية فيتحدث عن نشأتها (٣) . وعقيدتها (٤) ، بشيء من التفصيل .

وختم كتابه هذا بقوله (لقد تم ما أردت تنميقه في هذه العجالة منعاً لاتساع المذهب الوهابي وانتشاره في بغداد وما جاورها من البلاد كي يتضح الحق لعين القاريء وينجلي له الصواب فلا يغتر بما نشرته هذه الفرقة المارقة وموهت به على البسطاء والجاهلين) (٥) .

هذا وقد زعم الزهاوي أن الذي ألجأه الى تأليف هذا الكتاب هو خشيته من بطش السلطان عبد الحميد والاساءة إليه . وذكر الدكتور يوسف عز الدين أنه قرأ في نسخة السيد هبة الدين الشهرستاني حاشية كتبها السيد هي (وقد اعتذر لدي مما صدر منه في صدر

---

(١) الكتاب ص ١٥ .
(٢) الكتاب ص ١٥ .
(٣) الكتاب ص ١٦ .
(٤) الكتاب ص ٢٥ .
(٥) الكتاب ص ٧٥ .

هذا الكتاب بأنه ألفه مخافة استبداد عبد الحميد وا ضطهاده له) (١) . كما ذكر عدد من مترجميه أنه ألفه بعد أن سعى أحد رجال الوهابيين في بغداد لدى الوالي لنفيه وابعاده (٢).

واغلب الظن أن هذا الكتاب كان سبباً في أن يفترض الدكتور يوسف عز الدين افتراضاً عاماً جاء فيه (وقد كان موقف الزهاوي واضحاً ، فقد آزر السلطان عبد الحميد ومدحه وألف كتاب «الفجر الصادق» يدعو الناس الى الجامعة الاسلامية ، لأن الفكرة الاسلامية كانت مسيطرة بسيطرة الدولة العثمانية ، ودعا الناس للسير تحت راية العثمانيين واعتبر من لايسير تحت هذه الراية ملحداً أو كافراً وباغياً) (٣) .

والحق إن أكثر شعر الزهاوي هو شعر المقاومة والهجوم على السلطان عبد الحميد ، وعلى ولاته ، وأقله مانظمه في مديحه لسبب أو لآخر .

على أن موقفه هذا الموقف المتناقض ، وله ازاء حوادث وطنية اخرى مثل ذلك ، قد جعل بعض الكتاب والنقاد يعيبون عليه خروجه هذا عن مألوف الحياة ، وتقاعسه عن المضي في طريقه الذي رسمه هو بنفسه وارتضى السير في مساربه ومسالكه . بل لقد اتهموه بالتزلف والملق ، وطعنوا في وطنيته . وذهب أحدهم الى ابعد من هذا إذ جرده من كل فضيله وميزة ، وأوشك أن يقول إن الزهاوي ما كان شاعراً ولا فيلسوفاً (٤) .

وكان الشاعر الثاني الذي برز في هذا الميدان هو الرصافي . فهو الآخر استنشق عبير الحرية واستروح نسمة الانطلاق ، فمضى ينظم القصائد التي تتوقد نيراناً حامية يحرق في جسد الطاغية عبد الحميد . على أن للرصافي آراءاً ومواقف قد تأتلف مع ماذهب إليه الزهاوي ، وقد تختلف كل الاختلاف ، فالرصافي ، فيما أرى ، كان أصلبَ عوداً واكثر استقامة في مواقفه الوطنية . فهو لم يلن كما لان الزهاوي ، ولم يستكن كما استكان بل لم ينقلب على نفسه إزاء القضايا التي تناولها في شعره وعالجها معالجة جادة . فهو قد هجا عبد الحميد ، وندد بسياسته ، وحمل حملة شعواء على جوره وظلمه ، كما فعل الزهاوي . ولكنه ظل حريصاً على الانسياق التام وراء هذا المبدأ الذي لم يعتوره التبدل ، أو يصبه الخمول ، رهبة أو رغبة . فلقد استجاب الرصافي استجابة كاملة لاحاسيسه

(١) الدكتور يوسف عزالدين : الزهاوي الشاعر القلق ص ٢٤ .
(٢) هلال ناجي : الزهاوي وديوانه المفقود ص ٣٣.
(٣) الدكتور يوسف عزالدين : الزهاوي الشاعر القلق ص ٢٤ .
(٤) مهدي عباس العبيدي : حقيقة الزهاوي .

ومشاعره من خلال ماكان يشاهده من خطر جسيم يجثم على وطنه ، ويدفعه الى هوة الانحطاط والتأخر يوماً بعد يوم . فحز في نفسه هذا الأمر وآلمه أشد الايلام ، فدفعه إلى أن يحمل مشعل الحرية ، ويمضي لمقارعة أسياف الظلم والفساد . ولا يكون الانسان ثائراً أصيلا إلا من قاسى ظلم العبودية وعرف ذلها وذاق مرارة تعسفها . ومن يكون المسؤول عن هذا الجور ، وعن هذه الفوضى الضاربة أطنابها في العراق غير السلطان عبد الحميد؟ وهكذا سار الرصافي في هذا الطريق الثوري ، ومضى ينظم القصائد الوطنية أمثال « ايقاظ الرقود» و «سوء المنقلب» و «تنبيه النيام» وغيرهما مما نظمه وهو في بغداد . وفيها صب جام غضبه على عبد الحميد الذي كان سبباً في اشاعة الفوضى والانحلال في العراق .

وبعد أن طلب الى الرصافي الشخوص الى الاستانة ليساهم في تحرير بعض المجلات التركية بعد اعلان الدستور العثماني ، سافر وهو يتوقد ناراً متأججة يحملها بين طيات قلب ممتليء باللوعة والحسرة على حاضر العراق ومستقبله . فهل سكت في الاستانة خوفاً من السلطان عبد الحميد ؟ وهل حبس لسانه رهبة من بطشه ، وهو قد أضحى في عاصمة ملكه قريباً منه ومن عيونه ؟!

الحق إن الرصافي لم يخف من بطشه وجبروته ، بل مضى يندد بسياسته ، وما انفلت ساخطاً ثائراً لايزعزعه الشك ، ولا يعتوره الوهن ، الى أن أجبر السلطان على التخلي عن الحكم في عام ١٩٠٩م .

على ان الرصافي ، وهو ينساق وراء هجومه على السلطان عبد الحميد وحاشيته ، كان أكثر تجاوباً مع عواطفه الدينية في وجوب الحفاظ على السلطنة العثمانية ،وحمايتها من كل سوء وضلال . فالناظر في شعره يجد بلا شك ولاءه العظيم لهذه السلطنة ، وتمسكه الشديد بها ، ولم يكن ينزع الى القضاء عليها وهدم كيانها ، أو وضعها تحت مراقبة الدول الاجنبية وإشرافها . ذلك ان كل ماكان يطالب به هو اصلاح مرافق الدولة والعناية بشؤون رعيتها وما كان سبب هجائه لعبد الحميد إلا كونه قد اقتنع اقتناعاً تاماً بأنه هو المسؤول الأكبر عن كل ماأصاب هذه السلطنة من انحلال وتفسخ .

وحتى بعد أن ذهب عبد الحميد ، وتربع على كراسي الحكم رجال تركيا ، واشتدت الدعوة الى تأكيد الذات العربية عند لفيف من المثقفين من رجالات العروبة رداً مشروعاً على السياسة الطورانية التي بدأ رجال السياسة الاتراك يتحمسون لها ويعملون من أجلها أثئرك حتى في هذا الوقت لم يكن الرصافي من الداعين الى انفصال الولايات العربية عن

جسم الدولة العثمانية . بل إن ماكان يؤمن به ، ويدعو إليه ، هو الحكم اللامركزي في هذه البلاد الواقعة تحت سيطرة آل عثمان . كما كانت أسمى أمانيه وغاياته هي تحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية في الاقطار العربية ضمن حدود هذه الامبراطورية الواسعة هذا مع العلم ان الرصافي كان اكثر ايماناً بذاته العربية من زميله الزهاوي ، واعظم وعياً لأمانيها وآمالها ، وأعمق ادراكاً لأهدافها وغاياتها (١) .

ولكن الزهاوي كان يختلف في هذا الاتجاه ، فهو يرى وجوب الخلاص من الحكم التركي جملة وتفصيلاً ، وكان يدعو الى القضاء قضاءاً مبرماً على كل شرورهم وآثامهم.

وهو في هذا لم يكن يصدر ، بحال من الاحوال ، عن إيمان عميق بالقومية العربية ، وادراك واع لمتطلباتها . وانما نزع الى هذه الصيغة من خلال ماوجد من أوضاع سيئة كانت تكتنف وطنه العراق . ومن خلال ظلم الولاة والحاكمين الذين كانوا يعبثون بمقدرات هذا الشعب المستضعف وينهبون خيراته ، ويظلمون ابناءه ، ويسلبون حرياتهم ، كما هو واضح الدلالة في كثير من قصائده التي نظمها في هذا الموضوع ، نذكر منها على سبيل المثال «حتام نغفل ..؟» و«أنين المفارق» و«الظلم يقتلنا والعدل يحيينا» و«بين دجلة والفرات» وغيرها من القصائد . بل ذهب في دعوته هذه الى ابعد من هذا . وذلك حين يئس تماماً من الحكم التركي وتمنى زوال دولتهم . إذ رجا أن تصبح الأقطار العربية في كنف الانكليز وتحت حمايتهم ووصايتهم . ولهذا السبب مدحهم في ذلك الوقت، واثنى على قوتهم العسكرية . وتغنى بعدالتهم السياسية وطالب باللحاق بركبهم . وكان ذلك في قصيدته المشهورة « ولاء الانكليز » (٢) التي نظمها في عام ١٩٠٩ وفيها يقول :

وجدت الانكليز اولي احتشام	أباة الضيم حفاظ الذمام
فصادقهم تجد أخلاق صدق	لهم والصدق من شيم الكرام
إذ بهم احتمى المذعور يوماً	رأى منهم له أقوى محامي
وبات على فراش الموت خلواً	ونامت عينه اهنى منام
وساغ له الشراب ولذ طعماً	له ماقد تناول من طعام

(١) انظر كتابنا : معروف الرصافي حياته وأدبه السياسي ص ١٢٩ ومابعدها . وقد آثرت الايجاز في هذا الموضوع الخاص بالرصافي لأنك تجده مفصلا في الكتاب المشار اليه .

(٢) الزهاوي : الكلم المنظوم ص ١٤ ومابعدها .

ويشيد بهم قائلا : –

أحب الانكليز واصطفيهم	لمرضي الاخاء من الانام
جلوا في الملك ظلمة كل ظالم	بعدل ضاء كالبدر التمام
وذكوا بالسياسة كل صعب	وخاضوا بحرها والبحر طامي
فقد ساسوا الورى بمضاء رأي	له في المعضلات شبا الحسام
ويرعى شعبهم ملك همام	رعاه الله من ملك همام
بلادهم سمت عاما فكانت	جمال الارض في حسن النظام
هناك حكومة عظمت فخاراً	بفضل رجال دولتها العظام
ترقت في حضارتها فأضحت	على العلياء ضاربة الخيام

ثم يخلص الى القول :

فان تك غلطة الباغين داء	به العربي ينحل في سقام
فصون الانكليز اذا اجتباهم	له برء من الداء العقام
بحبلهم اعتصم فتعيش حراً	يسير على البسيطة في سلام

ولقد اثارت هذه القصيدة موجة من السخط العنيف لدى الوطنيين العراقيين الذين كانت توخزهم مثل هذه الدعوة الباطلة . ولذلك لم يتوانوا عن التشكيك في وطنية الزهاوي واتهامه بالمروق من أماني شعبه واهدافه .

على ان الشاعر حاول ان يدافع عن نفسه ، ويرد على هذا الاتهام بقوله : « وقد ذهبنا في حرب الانكليز والبوير جماعة من الترك الاحرار نتمنى للانكليز الفوز في محاربتهم وذلك بقرار من الحزب المناوىء لعبد الحميد ، يريدون بذلك ان يعضدهم الانكليز في طلبهم الدستور . وكنت قد نظمت لهذه الغاية قصيدة أمدح فيها الانكليز واشيد بقوة اسطولهم . وقد نشرت في أول ديوان نشر لي . « الكلم المنظوم » . والى اليوم يعيبني ناقدوي على هذه القصيدة ولكن هل كنت يومئذ اعرف ان ستحدث حرب عالمية ويحتل الانكليز العراق ؟ هذا لم يخطر في بال احد ولم تكن في بغداد يومئذ كتلة وطنية) (١)

---

(١) مجلة الكاتب المصري عدد ١٥ كانون الأول ١٩٤٦ .

هذا وقد رد الاستاذ هلال ناجي على دفاعه هذا ، وفند مزاعمه بحجج لاتقبل الشك . (١)
ونمضي مع هذه المسيرة لنجد شاعراً آخر هو عبدالمحسن الكاظمي ماسكاً مقود المعارضة ، رافعاً راية التنديد بسياسة الدولة العثمانية كزميليه الزهاوي والرصافي . والناظر في ديوانه يجد قصائد عديدة تندد كلها بهذه السياسة ، وتبين مدى مساوىء آل عثمان ومظالمهم لرعاياهم وخاصة العرب المسلمين .

فلقد عانى الكاظمي آلاماً مبرحة من جراء هذه المظالم والمساوى . وكثيراً ماكانت تثور في نفسه خلجات عنيفة وهو يلمس ظلم الأتراك في العراق واضطهادهم لأخوانه العراقيين فاذا هو حانق ثائر على الاتراك ، لاتهدأ له نفس ، ولاتصفو له روح الابزوال طغيانهم وجورهم عن وطنه . وعلام تصفو هذه الروح ، وتهدأ تلك النفس ، وامارات التقهقر والانحطاط بالغة في العراق شأواً بعيداً ، ضاربة اطنابها في كل شبر منه . وهل يستطيع السكوت من كان يعي هذه المصائب التي تضغط على جوانحه بكل قوة . ان الكاظمي كان ذا نفس كبيرة ، واحساس مرهف ، وعقل متفتح واع . ولهذا صدع للامر ، ونهض للذب عن حقوق العرب عامة ، والعراق خاصة ، وشرع يطالب بحريتهم ورفع الحيف عنهم .

ولعل من أولى هذه القصائد ، تلك القصيدة التي نظمها في العراق قبل أن يبرحها الى مصر ، وفيها يندد بسياستهم العدوانية ، ويحرض العرب على نيل حريتهم واسترداد كرامتهم وفيها يقول :

منحتهم ودي فلم يُرْعَ حقه	ولكن رعوه بالقلى والتباغض
واقرضتهم قلباً ليحمى من العدى	عن القرض صار القلب مرمى القوارض
أروني وداً ثم بان نقيضه	وياليتهم يدرون معنى التناقض

ثم ينتهي الى التحريض عليهم والانقضاض على حكمهم فيقول :

الى كم أذود العزم عن أن يطير بي	بجنح إباً قالي المذلة باغض
واطمع في وعد الانام ووعدهم	كايماض برق في الدجنة وامض
وحتام هذا الدهر ترى صروفه	فترمي الحشا في قارض بعد قارض
ألم يدر أنا ان عزمنا فلا ندع	لدى العزم من نبض بجنبيه نابض
ألم يدر أنا إن نهضنا الى العلى	نقد دوننا شم الأسود النواهض

(١) هلال ناجي : الزهاوي وديوانه المفقود ص ٣٦ ومابعدها . وانظر كتابنا : الاتجاهات الوطنية في الشعر العراقي الحديث ص ٧٩ .

ألم يدر أنا ان شهرنا سيوفنا نطبق انباض العروق النوابض
ألم يدر أنا ان سحبنا الى الوغى رماحاً كحيات الرمال الرضارض
هدمنا على الاسد الروابض غيلها ورضنا مصاعيب الاسود الروابض
ونلنا أمانينا بأيد بواسط رداها لأرواح الاعادي قوابض

القصيدة .. (١) ترى ماهذه الاماني التي تصور الشاعر أنه قد نالها وحقق غاياتها ! ؟

اقول : ليس هنالك أدنى ريب في أن الكاظمي ، في قصائده العثمانية هذه كان ، يدعو العرب الى الثورة على الحكم التركي الذي اذاقهم مرارة الخسف والهوان ، ويحرضهم على الانفصال وتكوين دولتهم العربية المستقلة .

ومن هنا كان منشأ الاختلاف بين هذا الشاعر ، وبين زميليه الزهاوي والرصافي . فالرصافي – كما بينا – لم يكن من رأيه الانفصال عن الحكم التركي ، وانما كان يطالب بالاصلاح وبمزيد من الحكم الذاتي . أما الزهاوي ، وان كان في شعره مايدعو الى مثل هذا الانفصال ، الا أنه كان واضح التردد في مذهبه هذا ، وبخاصة إذ كان قد وقع تحت تأثير نوازع نفسية معينة أدت به الى كثير من المتناقضات .

على أن الكاظمي كان صريحاً في هذا الاتجاه ، واضحاً في نزعته هذه كل الوضوح اذ كان يرى وجوب انفصال العرب عن الترك وحكم أنفسهم بأنفسهم . ولهذا السبب ، فيما أرى ، لم يتعرض في شعره لسلطان عبدالحميد أو يندد بسياسته ، كما لم يتعرض للولاة ويبين مفاسدهم ، فتلك أمور لاتدخل في صميم دعوته هذه ، وانما سار في ذم السياسة التركية كلها ، ورأى في بقاء الاتراك في الاقطار العربية وبالاً على العرب لابد ان يستأصلوه ويتخلصوا من وصمة عاره الى الأبد .

لماذا ؟

يجيب الشاعر عن هذا فيقول :

خنتمونا ولم تراعوا وزدتم فعددتم رجالنا خائنينا
كم أضعتم حقوقنا وحفظنا رأيتم انصافنا ورضينا
وصدقنا بودكم وكذبتم كذبونا إن كنتم صادقينا
ماالذي جئتم به يوم جئتم ودخلتم ديارنا فرحينا

(١) عبدالمحسن الكاظمي : الديوان ، المجموعة الثانية ص ٢٤ ، ٢٥ .

وبماذا كافأتمونا على ما | نلتموه منا كما تهوونا
قد وثقنا بكم وكان خليقاً | لو أسأنا ومأسأتم الظنونا
كم رجونا لنا من العدل سلطا | ناً وكم خاب قبلنا الراجونا
عبثاً نرتجي البقاء لملك | نسي العدل عنده المالكونا (١)

إذن هو لايرجو الخير من الحكم التركي . لانه كان يائساً تماماً من صلاح هذا الحكم وماذا يؤمل الشاعر من قوم عاثوا في الارض الفساد ، ونشروا الوية الظلم ، وحاربوا الحق والعدل ، وتركوا الناس أذلة بعد أن كانوا اعزة كراماً .

ولذا ضج شعره بالشكوى ، وارتفع صوته حانقاً ثائراً وهو يردد :

لك يافاطر السموات نشكو | ماأتاه البغاة في الأرضينا
أفسدوا الخلق حاربوا الحق سدوا | طرق الرزق روعوا الآمنينا
وأجاعوا ألالى إذا قيل بؤس | يطعمون اليتيم والمسكينا
أيها الظالمون مهلا فهذا | يوم لاتمهل الظبا الظالمينا
قد ضللتم وضل من قال عنكم | إنكم بعد هذه مهتدونا
سلبتكم اطماعكم كل عقل | فجننتم بالمنكرات جنونا
أم يئستم وصرتم لاتبالو | ن الى أي هوة صائرونا
أحسبتم تبقون طول الليالي | خلف ثوب الرياء مستترينا
قد تبدت تلك الخفايا وبانت | وغدا الخاذلون مخذولينا
نحن لاننكر الدهاء عليكم | انتم بالدهاء معروفونا
غير أن الاطماع قد خدعتكم | واضلتكم وماتشعرونا (٢)

وفي قصيدته (أينا بالعلى أحق) (٣) يصور الشاعر وطأة هذا الحكم على العرب ويشير الى الغرور الذي ركب رؤوس الاتراك ، وملأ نفوسهم بالزهو الباطل والفخر الكاذب . إذ لاوازع يردعهم ، ولاضمير يردعهم فقد أعمى الضلال بصيرتهم ، وافقدتهم

---

(١) المصدر السابق ، المجموعة الاولى ص ١٦٢ .
(٢) المصدر السابق ص ١٦١ .
(٣) المصدر السابق ص١٥٧ ومابعدها

المطامع رشدهم . فلم يصيخوا لناصح . ولم يلتفتوا الى شكاة ، بل مضوا في الأرض عتواً وغروراً بعد ان آنسوا في نفوسهم القدرة على الظلم والطغيان .

وهنا تستولي على الشاعر أمارات التعجب من هؤلاء الاتراك فيقول : —

عجباً مانرى وغير عجيب — من زمان مدى الزمان يسينا
من نقاضي وعند من نتقاضى — إن ظلمنا وخصمنا قاضينا
أبداً تصبح الخطوب وتمسي — فتصيب الممسين والمصبحينا
ظلمتنا أيدي النوائب حتى — لم تدع أخدعاً لنا ووتينا
ضربات في اثرها طعنات — تهدم الصدر أوتهد الجبينا
فكأن الخطوب تحلف أنلا — تبقي منا رأساً ولاعرنينا
ماخطوب الزمان الأناس — ظلمونا دهراً وما انصفونا
اعجبتهم نفوسهم فتعالوا — والتعالي سجية السافلينا
وترامو فوق المطامع حتى — جعلتهم تلك المطامع دونا
لم يبيت الضعاف أمراً ولكن — حسبتهم نفوسهم قادرينا
كيف شاء القضاء لاكيف شاؤوا — كان مالم يكن ولاكيف شينا
ليتهم يوم اغضبوا الحق نالوا — من رضى ربهم دلاصاً حصيناً

وليس هذا فحسب ، وانما يتعجب الشاعر كذلك من هؤلاء الاتراك الذين يحكمون باسم الدين والدين منهم براء فيقول : —

تدّعون الايمان كذباً وزوراً — وبآيات ربكم تكفرونا
زدتم قسوة وكبراً فأمسى — ذاك فرعونكم وذا نيرونا
أي شيء بعد التأله ترجو — ن وماذا من الورى تبتغونا
قد أصبتم من الورى من أصبتم — بل أصبتم نفوسكم عامدينا
لستم ياحثالة الناس إلا — نفراً من دناءة مثرينا (١)

وبما ان الشاعر كان قد اقتنع بان الاتراك الذين كانوا يحكمون باسم الدين ، انما يحكمون ظلماً وزوراً ، لأنهم أبعد مايكونون عن التمسك بمثله السامية ، والحفاظ على

(١) المصدر السابق ص ١٦٥ .

اهدافه الانسانية الحقة ، فوجب على المسلمين إذن خلع البيعة لهم ، وعـدم الركون تحت رايتهم ، وصار حقاً قتالهم والتخلص من جورهم وآثامهم .

وهنا يؤكد الشاعر انه مادام العرب هم مادة الاسلام ، واول من آمنوا به ونصروه ونشروا الويته ، فهم إذن أحق بالحكـم مـن غيرهم ، واحرص مـن سواهم عليه ، وهل الرسول العربي الكريم صلى الله عليه وسلم الامن عشيرتهم ؟

أوليس أهل بيته وإصحابه الامنهم ؟ إذن وجب التسليم بقيادتهم وصيرورة الحكم اليهم من جديد . هذا المعنى يؤكده في قصيدته (كم غزونا وكم فتحنا) (١) فيقول : —

فـاذا كـان بالهـداة افتخـار   بسنـاه الهـداة يفتخرونا
فتعـالـوا لسيد الخلق طـه   وامام الائمـة المتقينـا
هـل أمام لديكـم كعـلي   أم اليكم صحابه ينتمونا
عـرب كلنـا وانتم من الضلالة   أنتم بنورنا ترشدونا

فاذا فرغ الشاعر من هذه الصورة يعود فيؤكد : —

ليس بين الأنـام كالعرب قوم   ينصرون الالـه دنيا ودينا (٢)

وهنا نقف مع موضوع لايمكن أن نتجاوزه بحال من الاحوال ، وهو اتصال شاعـرنا الكاظمي بالمصلح الديني الكبير جمال الدين الافغاني . فمن المعلوم ان الافغاني جاء الى بغداد منفياً من بلاده في عام ١٣٠٨هـ . واقام فيها مدة من الزمن قبل ان ينفى منها مرة اخرى . وقد اتصل به الكاظمي ، وصاحبه طوال وجوده في بغداد . بعد ان وجـد فيه ضـالته المنشودة وبغيته المحمودة (٣) .

(١) المصدر السابق ص١٦٥ .
(٢) المصدر السابق ص١٦٥ .
(٣) محمد صبري : شعراء العصر ج٢ ص٦١ .
رفائيل بطي : الادب العصري في العراق العربي ص ٩٧
عبدالرحيم محمد علي : الكاظمي شاعر العرب ص ١٣ ومابعدها
وقد اشاروا الى ان السلطات التركية خشيت من مغبة هذا الاتصال فأمرت بطرد الافغاني من العراق خوفاً من تأثيره على احرار العراق ، وانقضت تلاحق شاعرنا الكاظمي وترصد حركاته وسكناته . وحينما أحس بذلك عزم على الفرار من العراق بغية النجاة من أذى هذه السلطات وهرب الى ايران حيث بقي فيها مدة اشهر عاد بعدها الى بغداد اعتماداً على تحسين صديق له بزوال المانع . ولكنه لم يلبث ان غادرها مرة اخرى الى ايران بعد ان شعر ان الحال هي الحال ، ومنها شخص الى الهند وتوجه بعدها الى مصر حيث وصل اليها عام ١٨٩٩م واستقر فيها بقية عمره كما هو معروف .

وليس ثمة شك في ان الكاظمي قد أفاد منه فيما نزع اليه من آراء ومعتقدات تحررية غير ان الباحثين قد اغفلوا الى حد بعيد هذا الجانب المهم من حياة الكاظمي ، وكم كان جديراً بهؤلاء الباحثين الذين عرفوا الكاظمي واتصلوا به ان يميطوا اللثام عن اسرار هذا الاتصال ، ويكشفوا لنا بكل وضوح عن مدى ماأفاده الشاعر من هذا المصلح الكبير سواء في العراق او في مصر .

ولعل من الغرابة بمكان ان الافغاني - وهو من أعظم دعاة الجامعة الاسلامية - لم يكن له اي تأثير على الكاظمي في هذا الاتجاه . واذا كان كل من الافغاني والكاظمي قد التقيا على صعيد وجوب الدعوة الى الاصلاح الديني فإن الكاظمي قد اختلف معه في أن هذا الاصلاح يجب ان يكون خاصاً بالعرب المسلمين اولا بعد ان يتحرروا من نير الاستبداد التركي . ولم تلبث هذه الصيغة أن انتظمت فيما بعد وصار الشاعر من أشد الدعاة الى لزوم قيام كيان عربي مستقل يضم العرب جميعاً في دولة واحدة .

هذا ونحن نعزو سبب هذا الخلف بينهما الى تلك الدماء التي كانت تجري في جسد كل منهما ، والى اختلاف البيئة التي نشآ فيها وتغذيا من لبانها .

ثم أليس من العجيب حقاً أن يدعو الكاظمي الى هذه الدعوة ويتعرض للحكم التركي ويحث على الخلاص منه ، وهو قائم في مصر التي كانت تعطف يومذاك ، وفي مقدمتها الأدباء والمفكرون والسياسيون عموماً على الخلافة العثمانية ، وتناصرها وتؤازرها وترى وجوب الالتفاف حولها لاسباب لاداعي للتعرض لها في هذا المجال (١) .

على ان هذه الصرخة التي اطلقها الكاظمي في شعره ، وان لم تكن رائدة ، الأأنه لا يمكن التغاضي عنها او التقليل من أهميتها بحال من الاحوال ، وبخاصة ان هذه الدعوة قد جاءت في وقت كان اغلب الشعور العام اسلامياً بحتاً ، وكان الذين ينادون بمثل هذه الدعوة لايزيدون على عدد اصابع اليدين .

ذلك ان الوهابيين — وكما هو معلوم — أول من دعوا الى ذلك وكانت حركتهم تهدف بالدرجة الاولى الى تأكيد الذات العربية ولزوم سيادتها وسيطرتها ، باعتبار ان العرب هم القوة الحقيقية في العالم الاسلامي ، وما دعوتهم الى التوحيد في حقيقة الامر الا مقاومة الاستبداد السياسي التركي ، والنفوذ الاجنبي الزاحف في ذلك الوقت .

(١) أنيس المقدسي : الاتجاهات الادبية في العالم العربي الحديث ج١ ص١٢٠ وما بعدها . وكذلك الدكتور محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ج١ ص١-٣٠ .

وقد ظل هذا المعنى يعيش في نفوس بعض المفكرين العرب حتى بلوره عبدالرحمن الكواكبي بوضوح في رسالته المشهورة (أم القرى) (١) . التي نشرها في القاهرة ، حيث كان يحمل دعوته فيها أن الامة العربية هي التي يجب أن تقود النهضة الاسلامية الحديثة باعتبار انها تملك اللغة العربية التي هي لغة القرآن وتفهمه فهماً أدق من فهم الاتراك لـه كما (عدد مزايا العرب التي ترشحهم لخلافة المسلمين ، منهم مشرق النور الاسلامي فيهم الكعبة والمسجد النبوي والروضة المطهرة ، وبلادهم متوسطة في موقعها الجغرافي بين المسلمين . وهي أسلم الاقاليم من الاخلاط جنسية واديانـاً ومذاهب . وهـي افضـل ارض لأن تكون ديار احرار لبعدها عن الطامعين والمزاحمين . وامراؤهم يجمعون بين شرف الاباء وشرف الامهات لبعدهم عن اختلاط الانساب بالاماء مـن الاجنبيات . . الى آخر مايعدد المؤلف من مثل هذه الصفات . ودعا آخر الأمر الى نقل خلافة المسلمين للعرب لأن ذلك هو الوسيلة الوحيدة لتجديد حياة العثمانيين السياسية) (٢) .

ترى هل تأثر الكاظمي بهذه الافكار وهو ينزع الى الاتجاه الذي اشرنا اليـه ، او ان افكاره هذه كانت نابعة من ضميره وقناعته الشخصية ، ولم تكن انعكاساً لما أوصدى مـن اصدائها ؟ !

سؤال ليس من اليسير أن يجيب عنه الباحث ، وصعوبة الاجابة متأتية من ان شعر الكاظمي ليس فيه مايلقي الضوء على مثل هذا التجاذب الفكري بينه وبين الكواكبي في هذا الأتجاه ومهما يكن من أمر ، فأن هؤلاء الشعراء الثلاثة : الزهاوي والرصافي والكاظمي ، كانوا أظهر من حملوا مشعل الحرية ، وأميز من نددوا بالسياسة العثمانية ، وان اختلفوا في موقفهم من الحكم التركي كما بينا ، اما قول الدكتور يوسف عزالدين (عندما كان هذا السلطان في قوته ونفوذه وسطوته كان الادباء يحاربون كل من سولت له نفسه الخروج على طاعته — سواء كان العاصي من العرب أو من المسلمين — فقد كان معنى ذلك ، انشقاقا على الاجماع الاسلامي الذي حاولوا جاهدين الاحتفاظ به وصيانته ، فهم يريدون

---

(١) طبع هذا الكتاب في القاهرة عام ١٨٨٩ وكان الكواكبي قد نشر هذه الافكار في جريدتي المؤيد والمنار . وكان الكاظمي متصلا بمجتمع رشيد رضا ومجتمع علي يوسف وكان الاخير من اصدقائه المقربين .

(٢) الدكتور محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ج١ ص٢٩٦

في حماية السلطان ان يحموا الوحدة الاسلامية من التبدد والتفرق) (١) فلابرهان عليه بل هو يجانب الحقيقة ويبتعد عن الصواب ، وفيما قدمنا أكبر دليل على خروج بعض هؤلاء الشعراء على طاعة هذا السلطان حتى وهو في قمة نفوذه وسطوته . ولم يكن فيما ذهبوا اليه عندما هاجموا السلطان — حسبما اجتهدوا — تعريض لأركان الاسلام ، وهدم للوحدة الاسلامية وانما اعتقدوا ان عبد الحميد كان وبالا على الاسلام وعقبة كأداء في سبيل تطوره والنهوض به ، فدعوا الى وجوب التخلص منه وازالته من طريق هذا الدين القويم .

* * *

على أن هذا الشعر الذي مضى يحرك الهمم ، ويلهب العواطف ، ويثير الوجدان ، ويثير الوجدان ، وينير السبيل الى مستقبل مفعم بالحرية والعدالة والمساواة قد وقف على الطرف الثاني منه شعر آخر انصب كله في مدح السلطان والثناء عليه . كما كان اولاته في العراق نصيب مما نظموا من هذا المديح وذاك الثناء . وقد راح هؤلاء الشعراء يؤيدون الدولة العثمانية ، ويتقربون الى السلطان ، وما انفكوا يشيدون بفضله على رعاياه ويتفنون بغيرته على الدين الحنيف .

فهو ، في رأيهم ، الممثل الحقيقي لهذه الخلافة الاسلامية وحامي «بيضة» الاسلام من كل اعتداء اجنبي يقع على هذا الدين تجاوزاً على أي جزء من اجزاء السلطنة العثمانية المترامية الاطراف .

واذا كان بعض هؤلاء الشعراء قد لبسوا ثياب الرياء والملق ، وهم في الغالب غير صادقين ولامخلصين في عواطفهم هذه ، وانما دبيب من الرجاء الى نيل ماقد تجود به يد السلطان كان الحافز الاول الى مانظموا من هذا الشعر ، فانا لانعدم ان نجد بينهم من كان يصدر عن ايمان عميق واحساس صادق ، مدفوعين على الاكثر بالغيرة الدينية والحمية الاسلامية في دعوتهم هذه .

فلو كان هؤلاء الشعراء قد اجتهدوا في فهم الاسلام فهماً صحيحاً ، وسبروا روحه وعرفوا حقيقة مراميه ، وادركوا في الوقت نفسه ادراكاً سليماً ماحل بوطنهم من ارزاء

---

(١) الدكتور يوسف عزالدين : الشعر العراقي الحديث وأثر التيارات السياسية والاجتماعية فيه ص ١٨ .

ومصائب كان سببها عبدالحميد ورجاله لما أشادوا بهذا السلطان وتغنوا بعدله ورحمته وغيرته على الدين كقول أبي المحاسن :

ظل الخلافة سابغ ممدود وغديرها عذب الروا ممدود
والدولة الغراء يحمي غابها أسد نمته من الملوك اسود
أعلى أمير المؤمنين بناءها فبناؤها سامي الفروع مشيد
عيش الرعية في مغاني عدله مثل اسمه السامي الكريم حميد
ملكت مهابته القلوب واذعنت خضع الرقاب له الملوك العيد
ولكم له من نعمة وعوارف عند الاله مقامها محمود
دامت سعادة ملكه في رفعة لله مقرون بها التأييد
وسمت به أعضاء دولته ذرى عز يفوق فماعليه مزيد (١)

ولعل البيتين التالين خير مايمثل رأيه في الخلافة العثمانية ووجوب الدعوة الى الجامعة الاسلامية والتمسك بها ، فقال وهو يخاطب المسلم :

أنت في جامعة الاسلام ذوعز عزيز
أنت لو تتحد الأمة في حرز حريز (٢)

وكقول عبدالحسين الجواهري :

علا لطريف مجدك والتليد فليس وراء مجدك من مزيد
وفخراً في علاك فقد تحلى بفيض نداك عاطل كل جيد
بك انتظم الوجود وليس يبقى له لولاك جود في الوجود
فكم من موقف لك ذل فيه لعزك كل جبار عنيد
وقفت به ولو قد شئت عونا لعض قم المنية في الجنود
بحيث تمج أطراف العوالي دماً والبيض دامية الحدود

الى أن يخلص الى القول :

فدام للأمر معتصما برشد طوت تحجاته رشد الرشيد
بك الأيام ترهو مشرقات فتحسبها الورى أيام عيد

(١) ابو المحاسن : الديوان ص٦٤.
(٢) المصدر السابق ص١٢٣ .

ترف إليك أبكار القوافي ويكسوها الثنا أسنى برود (١)

وكقول يعقوب الحاج جعفر :

حي في جانب الرصافة داراً ذكر عبد الحميد فيها يطيب
ملك المسلمين حامي حمى الدين إذا روعت بنيه الخطوب
شادها طالباً رضا الله فيها وهم نعم المأمول والمطلوب
ولنيل الشفاء بعد سقام أرخوها (يأوى إليها الغروب) (٢) .

وكقوله عندما تلاحمت الجيوش العثمانية مع الجيش اليوناني في عام ١٣١٤هـ .

سلطاننا عبد الحميد الذي صان حمى الاسلام والمسلمين
اعز دين الله في موقف اذل فيه الشرك والمشركين
فيها أعان الله أجناده على العدى والله نعم المعين
أوحى له الذكر بتاريخها (لقد فتحنا لك فتحاً مبين) (٣)

وهكذا نجد هؤلاء الشعراء قد اندفعوا في مديح السلطان ، جاعلين من الدين وسيلة لمناصرة هذا الخليفة ومؤازرته . ويبدو أنه قد غاب عن بالهم ان الدين الاسلامي يلزم اول مايلزم بوجوب المساواة بين المسلمين ويطالب برفع الحيف عن الرعية ، ويوصي الحاكم بالعدل والرحمة ويقضي بأن طاعة اولي الامر واجبة ماداموا متمسكين بما أمرهم الله به من عدل واحسان ، فان خرجوا على طاعته في عباده ، فانه سبحانه وتعالى اباح للمسلمين الخروج على هؤلاء الائمة الجائرين .

وانما كان عبد الحميد إماماً جائراً . لا كما حاول بعض الشعراء أن يجعلوا منه رمزاً للعدالة يتغنون بها ويشيدون بفضائلها . وانما كان عبد الحميد ظالماً قاسياً لا كما صوروه بأنه حريص على احوال المسلمين ، حريص على اشاعة الأمن والدعة بينهم . وليس هو كما اظهروه بأنه حامي حمى بيضة الاسلام من الاعداء الكفار ، الغيور على الاسلام ، الوارث الشرعي له . فعبد الحميد كان يخشى هؤلاء الاعداء لاغيرة على الدين . وان تظاهر بها ، وانما خوفاً من أن يقتطعوا أطرافاً من ملكه فيتركوه مهيض الجناح ، ذليل النفس ، منكسر النظرات أمام نفسه وامام العالم أجمع .

(١) علي الخاقاني : شعراء الغري حـ٥ ص١٨٣ .
(٢) يعقوب الحاج جعفر : الديوان ص٤٣ .
(٣) المصدر السابق ص ١٧١ .

فأية غيرة هذه على الاسلام ، وهو يسوم المسلمين أنفسهم سوء العذاب ؟! وأية دعوة دينية تلك التي يدعو إليها للحفاظ على الاسلام ، وهو يهدم في كل يوم ركناً من أركانه ، ويطفىء قبساً من نوره ؟! .

فالسلطان عبد الحميد الذي كالوا اليه المديح قد خنق الحريات ، وكم أفواه الناس ، وصار سيفاً مصلتاً على كل صوت حر يهمس أو يرتفع بطلب الاصلاح وانصاف المظلومين . على أنه ليس ثمة من يسمع ويستجيب .

فعبد الحميد كان غارقاً في لجة من مباذله ومفاسده ، ومن حوله حاشية تزين له هذا السلوك كيما تنال هي الاخرى نصيبها من هذا الترف والنعيم . وليس أرخص ولا أيسر من أن تمضي في تشجيعه على عمله هذا ، بل لعلها تغريه بالمزيد من هذه الملذات والمسرات.

ومع ذلك فان عبد الحميد لم يكن غافلاً عن أنات رعيته وتوجعاتهم ، بل كانت هذه الانات وتلك التوجعات تقلقه اعظم مايكون القلق ، ويخاف منها أشد مايكون الخوف . على الرغم من أنه قد ظن أنه كان آمناً وراء اسوار يلدز العالية ، وتحت قدميه ذلك البسفور الراهي . ولكنه بدلاً من أن يضمد هذه الجروح ويواسي اصحابها ، إذا هو يمضي فيحصي على الناس حركاتهم وسكناتهم ، ويبعث بالجواسيس ويبثهم في كل ركن من أركان عاصمته وخارجها . وهكذا طارد هذه الاصوات الحرة ، واضطهد اصحابها . فقتل من قتل ، ونفى من نفى ، والقى في غياهب السجون من القى . لقد قتل عبد الحميد المصلح التركي الشهير مدحت باشا لانه كان قد اضطره الى اعلان دستوره الأول عقب توليه العرش في عام ١٨٧٦م .

ولقد نالت الصحافة من الخنق والاضطهاد أوفر نصيب ، ذلك لأن رجال الاستبداد كانوا يهتمون اهتماماً خاصاً بالصحافة والطباعة ويخضعونها على الدوام لمراقبة دقيقة صارمة . وفي هذا الصدد يقول الاستاذ ساطع الحصري مصوراً حالة الصحافة والنشر في عهد عبد الحميد زماكان يسوغ لجريدة أن تنشر كلمة واحدة ولو كانت في باب الاعلانات دون أن تحصل على موافقة الرقيب الدائم . وكان يتحتم على كل مؤلف أن يرسل مسودات كتابه الى «لجنة تدقيق المؤلفات» ليحصل منها على رخصة خطية لطبعه . وكثيراً ماكانت تدقيقات اللجنة وتصحيحاتها تستغرق شهوراً عديدة إن لم تناهز السنة الكاملة . والمراقبون والمدققون كثيراً ماكانوا يغالون في البحث والتدقيق مغالاة شديدة لأنهم كانوا يحسبون حساباً لأبعد الاحتمالات ولأغرب التأويلات . وكانت الرقابة تواصل

عملها بكل اهتمام حتى بعد الطبع لكي لاتترك مجالاً لأدنى اختلاف بين النص المرخص والنص المطبوع . وقد حدث غير مرة أن عطلت جرائد وصودرت كتب لسهو مطبعي بسيط لايتعدى حدود «سقوط حرف واحد أو زيادة حرف واحد في كلمة واحدة» وذلك لأن المدققين توهموا أن ذلك قد يفسح مجالاً لتأويلات سيئة(١) .

فهل هناك بعد هذا الظلم ظلم ، وفوق هذا الهوان هوان ؟!

ولكن بعض الشعراء ، نسوا أو تناسوا هذه الأفعال اللاانسانية وانساقوا وراء رغباتهم الخاصة وراحوا يزجون له المديح ، وينظمون في حقه عقود الشعر ، فاذا عبد الحميد هو الحاكم العادل ، وإذا هو الساهر على احوال المسلمين ، وهو هو رمز هذا الدين المدافع عنه ، الحريص على مبادئه ومثله ، الغيور على مصلحته .

وهكذا انحدر هؤلاء الشعراء الى مهاوي التزلف والنفاق . وصاروا اسرى للذل والعبودية بعد أن تركوا ابراجهم الانسانية الشامخة ليتزلقوا الى القاع لعلهم يلتقطون فيه بعض الحبات التي قد تلقى إليهم . وما أيسر هذا السبيل لاولئك الشعراء الذين لايريدون ، بمحض ارادتهم أن يحلقوا في اجواء الفضاء . وشتان بين ذلك الشاعر الذي يهفو جناحيه في الفضاء الرحيب . ويحدو معبراً عن خلجات نفسه ونبضات أمته . وبين هذا الشاعر المهيض الجناح الذي لايملك القدرة على التحليق في الفضاء ، هاوياً على الأرض يلتقط قوته من فوق أديمها دونما تعب ولا مشقة . وإنما هي ملازمة الضعيف للضعف ، والخائر للخور .

فلقد مدح الشاعر عبد الحسين الحويزي السلطان عبد الحميد في سبيل صدقة يمنّ بها عليه . ولما طال انتظاره ولم يظفر بشيء مما كان يرقبه ويؤمله . وكان حافزاً له على مديحه ، انقلب عليه وهجاه . بل لقد ذهب بنفسه الى دائرة التلغراف وطلب الى المأمور أن يبعث بهذه البرقية إليه . فاستغرب هذا وامتنع من ارسالها . فلما أصر عليه بعث بها وهذا نصها :

تخلف من يرى المعروف حتماً ويعمل عند طالبه خلافه
وكنت أخلفت وعد العطايا فلم تمسك زماماً للخلافه

ويبدو أن السلطان قد تأثر من ذلك فطلب تأديبه ، غير أنه اختفى ، ولم تطل مدة الاختفاء حتى منّ الله عليه بالانقلاب الدستوري فانشغل الخليفة عنه (٢) .

---

(١) ساطع الحصري : البلاد العربية و الدولة العثمانية ص ١٠١ .

(٢) عبد الحسين الحويزي : الديوان انظر المقدمة التي كتبها الاستاذ علي الخاقاني ص ١٢ — ١٣ .

وما يقال عن هذا الشاعر يمكن أن يقال عن جعفر الحلي . فلقد مدح هذا الشاعر السلطان عبد الحميد وأطال المديح . ولكنك لاتجد في شعره مايوحي بصدق العاطفة ، وعمق الشعور ، وانما هو ثناء كاذب يتسم بالمبالغات المزيفة والمعاني الرخيصة كقوله وهو يتغنى بذكرى مولده :

ميلاد سلطان البرية عيد ... وبه سعود للهدى وصعود
بوركت ياديـن النبي بليلة ... فيها خليفة عصرنا مولود
الحارس الاسلام في عين له ... يقظى وكل المسلمين رقود
ملك الزمان وماأتاك لزمامه ... يجري بطوع يديه كيف يريد
بيديه من ارث الخلافة صارم ... خضعت لهيبته الملوك الصيد
فليأمن الاسلام كيد عدوه ... إن الكفيل بحفظه موجود

ومنها :

سلطاننا الغازي الذي في عدله ... رتعا معاً شاة الفلا والسيد
هيهات أن تلد الليالي مثله ... فكأنها بالعقم وهي ولود
لمعت على كل الرقاب هباته ... فكأنهن قلائد وعقود
يرعى رعيته بأحسن رأفة ... والبطش منه على العداة شديد
هذا رئيس المسلمين وسيفه ... نصر المهيمن والسيوف حديد
تهتز أرض الله منه مهابة ... وتسيخ منه الراسيات الميد
وله الفتوح الباهرات فما غزا ... إلا وكان قرينه التأييد
من كان جبار السماء ظهيره ... لم يبق باب دونه مسدود (١)

وحينما جرى الماء الى بلدة النجف الاشرف في سنة ١٣١١ هـ احتفل الشاعر هذه المناسبة وراح يشيد بهذا السلطان ويقول :

جرى ماؤنا من لطف سلطاننا عذبا ... فلذ لنا طعماً وطاب لنا شربا
شممنا شذا أنفاسه حين جريه ... فانشقنا الريحان والمندل الرطبا
أمام الورى عبد الحميد الذي جرت ... أياديه حتى عمت الشرق والغربا
يحب الرعايا قلبه وجميعهم ... يفدونه من طيب انفسهم حبا
رمحفوفة الخدين من كل مسلم ... تود له لو أنها تفرش الهدبا

(١) جعفر الحلي : سحر بابل وسجع البلابل (الديوان) ص ١٥٦ ، ١٥٧ .

زعانا على بغداد فبتنا بأمنه ... وما ذعرت منا بزاة العدى سربا
لقد كفل الأرض البسيطة عدله ... وأكفالها منه العواسل والقضبا
بحيث بغاث الطير لم تخش أجدلاً ... وشاة الفلا في القفر لم تحذر الذئبا
نرى عشر كفيه كعشر سحائب ... بناحية الاسلام ماتركت جدبا
تزيد على أمواله نفقاته ... ولو كل ماتحت السماء له يجبى

وليس يبيت الليل الا مفكراً ... بأمر به يرضي الرعية والربا
فمن مبلغ عبد الحميد تشكراً ... لألطافه واللطف كان له دأبا
بنو النجف الاعلى غدوا عتقاءه ... من الكرب لما عنهم فرج الكربا
بنهرين قد أصفى لهم ماء واحد ... وآخر قد صفوا حدايقه الغلبا (١)

وغير ذلك مما قاله في هذا الغرض .

ولم يقتصر مدح الحلي على السلطان فحسب ، وانما أظل به بعض ولاة العراق ومدّ لهم ثوب النفاق والتزلف ، وكان يخلص في الوقت نفسه الى مدح عبد الحميد الذي أمر بتعيينهم لكفاءتهم ودرايتهم وحسن تدبيرهم . مدح هذا الشاعر الوالي (حسن باشا) واشاد بهمته في اصلاح العراق في قصيدة طويلة اولها :

بشرى العراق ففيك أشرق نورها ... هي جنة الدنيا وأنت وزيرها (٢)

ومدح والياً آخر من ولاة عبد الحميد هو (سري باشا) بقصيدة مطلعها :

مرنا فأمرك في العراق مطاع ... أنت الزعيم وكلنا اتباع (٣)

كما . مدح الوالي (عطا الله باشا) والي بغداد سنة ١٣١٥هـ في قصيدة جاء فيها :

أرض العراق زهت واخضر واديها ... واخصبت بعطاء الله واليها
هو الوزير الذي عمت مواهبه ... بين البرية قاصيها ودانيها (٤)

ويقول الدكتور محمد مهدي البصير متحدثاً عن هذا الشاعر (وتسألوني عن مدحه للسلطان عبد الحميد مانوعه ؟ وما قيمته ؟ فأقول لكم : إنه في جملته إطراء فارغ وتمجيد كاذب

---

(١) المصدر السابق . ص ٧٧ ، ٧٨ .

(٢) المصدر السابق ص ٢٤٢ .

(٣) المصدر السابق ص٢٧٢

(٤) المصدر السابق ص ٤٣٦

رمى فيه الشاعر للحصول على راتب ضئيل من السلطان عبدالحميد .. وقد سمعت انه حصل على هذا الراتب في أواخر أيامه ولكنه لم يتمتع به) .

ويستطرد الدكتور البصير قائلاً (بيد أني لا أود أن أترك هذه المرحلة من الحديث دون أن أروي لكم ثلاثة أبيات كتب بها السيد جعفر الى السلطان عبد الحميد مع حبة أرز مكتوبة عليها سورة الاخلاص لأن هذه الأبيات الثلاثة أنفس مديح المترجم للسلطان المذكور كله فيما أزعم وهذه هي :

يامن لـه ذلت جبابرة العـدا	وأطاعـه داني الورى والقاصي
لـك بيعة في عنق الاسل موحـد	ماإن تزول ولات حين مناص
وجميع حبات القلوب كحبـة	وفدت عليك بسورة الاخلاص(١)

وعلى هذه الصورة كان يمضي هذا الشعر في تمجيد عبد الحميد ويطري أفعاله ويثني على غيرته على الدين . وعلى غرار هذه المعاني كان لولاته أيضاً نصيب من هذا القريض .

ولكن اين هي تلك الاماني البواسم التي كان يتغنى بها هؤلاء الشعراء ؟ وأين هي تلك العدالة التي كانوا يتحدثون عنها ويتغزلون بها ؟!

ألا ماأعظم ماأصاب الناس من رزايا وخطايا في ظل حكمه الممدود !!!

(١) للدكتور محمد مهدي البصير : نهضة العراق الادبية في القرن التاسع عشر ص ١٧٣ - ١٧٤ .

المصادر

(أ) الكتب

١ — ابو المحاسن : الديوان ، مطبعة الباقر ، النجف ١٣٨٣هـ .

٢ — انيس المقدسي : الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث ، الطبعة الاولى .

٣ — جعفر الحلي : سحر بابل وسجع البلابل (الديوان) ، مطبعة العرفان ، صيدا ١٣٣١هـ

٤ — رفائيل بطي :الأدب العصري في العراق العربي ، المطبعة السلفية ، مصر ١٩٢٣م

٥ — رؤوف الواعظ : الاتجاهات الوطنية في الشعر العراقي الحديث ، دار الحريـة بغداد ١٩٧٤

معروف الرصافي حياته وادبه السياسي ، دار الكتاب العربي بمصر ١٩٦١.

٦ — الزهاوي : الفجر الصادق في الرد على منكري التوسل والكرامات والخوارق ، مطبعة الواعظ بمصر ١٣٢٣هـ .

: الرباعيات ، دار مصر للطباعة ١٩٥٥ .

: الكلم المنظوم ، دار مصر للطباعة ١٩٥٥ .

٧ — ساطع الحصري : البلاد العربية والدولة العثمانية ، الطبعة الثانية ، دار العلم للملايين بيروت ١٩٦٠ .

٨ — سليمان فيضي : في غمرة النضال ، شركة التجارة والطباعة ، بغداد ، ١٩٥٢ .

٩ — عباس العزاوي : تاريخ العراق بين احتلالين ، شركة التجارة والطباعة ، بغداد ، ١٩٤٩ .

١٠ — عبدالحسين الحويزي :الديوان ، مكتبة الحياة ، بيروت ١٩٦٤ .

١١ — عبدالرحيم محمد علي : الكاظمي شاعر العرب ، مطبعة الغري الحديثة ، النجف ١٩٥٥ .

١٢ — عبدالرزاق الهلالي :تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني ، شركة الطبع والنشر الاهلية ، بغداد ١٩٥٩ .

: الزهاوي بين الثورة والسكوت ، مطبعة سميا بيروت (بلاتاريخ) .

١٣ — علي ظريف الاعظمي ـ مختصر تاريخ بغداد ، مطبعة الفرات ، بغداد ١٩٢٦ .

١٤ — علي الخاقاني : شعراء الغري ، المطبعة الحيدرية ، النجف ١٩٥٥ .

١٥ ــ عبدالمحسن الكاظمي : الديوان ، مطبعة دار احياء الكتب العربية ، القاهــرة ١٩٤٨ .

١٦ ــ لونكريك : أربعة قرون من تاريخ العراق الحديث ، ترجمة جعفر خياط ، مطبعة التفيض الاهلية ، بغداد ١٩٤١ .

١٧ ــ محمد محمد حسين (الدكتور)؛ الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ، المطبعة النموذجية ، القاهرة ١٩٥٤ .

١٨ ــ محمد صبري (الدكتور) : شعراء العصر ، مطبعة هندية ، مصـر ١٩١٢ .

١٩ ــ محمد مهدي البصير (الدكتور) : نهضة العراق الادبية في القرن التاسع عشر ، مطبعة المعارف ، بغداد ١٩٤٦ .

٢٠ ــ مهدي عباس العبيدي : حقيقة الزهاوي ، مطبعة الرشيد ، بغداد ١٩٤٧

٢١ ــ هلال ناجي : الزهاوي وديوانه المفقود ، مطبعة نهضة مصر ، القاهرة ١٩٦٣ .

٢٢ ــ يعقوب الحاج جعفر : الديوان ، مطبعة النعمان ، النجف ١٩٦٢ .

٢٣ ــ يوسف عزالدين (الدكتور) : الشعر العراقي الحديث وأثر التيارات السياسية والاجتماعية فيه ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٦٥ .

: الزهاوي الشاعر القلق ، مطبعة المعارف ، بغداد ١٩٦٢ .

(ب) الصحف والمجلات :

١ ــ تنوير الافكار .

٢ ــ صدى بابل .

٣ ــ مجلة الكاتب المصري .

احمد بن فرج

نزهة جعفر حسن
كلية التربية / جامعة الموصل

مصادر دراسته

لاتمدنا المصادر الا بالنزر اليسير عن أحمد بن فرج ، ولاتذكر الا الموجز من ترجمته واخباره واشعاره فقد ترجم له الحميدي (ــ ٤٨٨ ﻫ) في جذوة المقتبس ترجمة قصيرة وأورد قسماً من شعره ، وكذلك فعل الفتح بن خاقان (ــ ٥٢٩ﻫ) في مطمح الانفس ، وابن بشكوال (ــ ٥٧٨ﻫ) في الصلة . والضبي (ــ ٥٩٩ﻫ) في بغية الملتمس ووردت طائفة من اخباره واشعاره متناثرة في «التشبيهات» لابن الكتاني (ــ ٤٢٠ﻫ) والبديع في وصف الربيع ، لابي الوليد الحميري (ــ ٤٤٠ﻫ) و«الذخيرة» لابن بسام (ــ ٥٤٢ﻫ) وفي شرح الشريشي على مقامات الحريري (ــ ٦١٩ﻫ) و «المطرب» لابن دحية الكلبي ، (ــ ٦٣٣ﻫ) ، وفي كتب ابن سعيد المغربي (ــ ٦٨٥ﻫ) «المغرب ، ورايات المبرزين وعنوان المرقصات». وكذلك في «سرور النفس» تهذيب ابن منظور (ــ ٧١١ﻫ) وفي نفح الطيب للمقري . (ــ ١٠٤١ﻫ) .

أما من ذكره من المشارقة فالثعالبي (ــ ٤٢٩ﻫ) في «اليتيمة» حيث اورد طائفة من شعره وعرف به ياقوت (ــ ٦٢٦ﻫ) في «معجم الادباء» ــ باقتضاب ــ من غير ان يورد شيئاً من شعره ونجد بعض اخباره وأشعاره لدى الصفدي (٧٦٤ﻫ) في « الوافي بالوفيات » .

ولدى المحدثين نجد اشارات متفرقة اليه والى كتابه . «الحدائق» في كل من «الادب الاندلسي من الفتح الى سقوط الخلافة » للدكتور احمد هيكل ، و « دراسة في مصادر الادب » للدكتور الطاهر احمد مكي ، «وتأريخ الادب الاندلسي ــ عصر سيادة قرطبة»

للدكتور احسان عباس . كما نجد نقدات وتعليقات يسيرة واشارات الى قسم من المعاني التي تطرق اليها في اشعاره في كتاب « قضايا اندلسية » للدكتور بدير متولي حميد .

وأختار الدكتور نيكل قسماً من شعره ، أودعه « مختارات من الشعر الاندلسي » كما خصه المستشرق الاسباني Elias Teres ببحث عن كتابه : « الحدائق » في مجلة Al Andalus, Vol. XI 1946

عنوانه " Ibn Farag De Jaen Y SU Kitab Al Hadaiq "

حياته:

هو أحمد بن محمد بن فرج الجيّاني ، وقد ينسب إلى جده فيقال : أحمد بن فرج (١) وكنيته أبو عمر (٢) . وجيّان التي ينسب اليها مدينة بالأندلس كثيرة الخصب ، ولها مايزيد على ثلاثة آلاف قرية كلها يربى فيها دود الحرير وبها جنات وبساتين ومزارع وبها مسجد جامع وعلماء جلّة (٣) .

هو أحد ثلاثة أخوة شعراء . وأخواه سعيد (٤) وعبدالله (٥) لم ينالا ما ناله من شهرة وبعد صيت في الشعر والتأليف ، أما أبوه فلا نعرف عنه اكثر من اسمه ولم تذكر له المصادر علاقة بأدب وشعر (٦) ليس فيما بين أيدينا من معلومات مايعين على التوصل إلى معرفة سنة ولادته أو نشأته الأولى ومصادر ثقافته ، ومن تلمذ لهم . ومما تناثر من اخباره يبدو أنه كان واسع الاطلاع ، ذا ثقافة متشعبة في الأدب واللغة والحديث ، يذكر ابن بشكوال أن اهل الطلب كانوا يقرؤون عليه اللغة وغيرها (٧) كما كانت له رواية للحديث النبوي الشريف عن « قاسم بن أصبغ » (٨) وهو امام من أئمة الحديث .

(١) الجذوة : ١٠٤ ، الصلة ١ : ٥ ، معجم الادباء ٤ : ٢٣٦ ، المطرب ٤ ، الحلة السيراء ، ١ : ٣٩ ، المغرب ٢ : ٥٦ (وفيه : احمد بن فرج) وهو كذلك في الرايات ١٠٤ ، الوافي بالوفيات ج٦ق٨ : ٧٧ ولاموجب للاعتداد بما ورد في البغية حول اسمه حيث يذكره الضبي باسم (احمد بن محمد بن فرح) . إذ ان «فرح» لا يعدو ان يكون تصحيفاً لـ(فرج) ومصداق ذلك أن صاحب البغية يذكر اخويه سعيداً وعبدالله في موضعين آخرين من الكتاب فيسميهما (سعيد بن فرج ص ٢٩٢ ، (وعبدالله بن فرج ص ٣٢) .

(٢) ينفرد معجم الادباء ٤ : ٢٣٧ ، والوافي بالوفيات ج٦ ق٨ : ٧٧ بتكنيته بأبي عمرو اما بقية المصادر المذكورة في الهامش (١) فتتفق على (أبي عمر) .

(٣) الروض المعطار ١٨٣ .

(٤) عالم أديب شاعر (تنظر ترجمته ونماذج من اشعاره في الجذوة ص ٢٢٨ والبغية ٢٩٣)

(٥) شاعر أديب (تنظر ترجمته وقسم من شعره في الجذوة ٢٥٣ — ٢٥٤ ، والبغية ٣٢٠ — ٣٢١) .

(٦) التشبيهات (فهرست الشعراء ص ٢٢٠) .

(٧) الصلة ١ : ٥ — ٦ .

(٨) قاسم بن أصبغ بن محمد بن يوسف بن عطاء من (بيانة) . سكن قرطبة . ومات سنة ٣٤٠هـ عن سن عالية ، صنف في السنن وفي احكام القرآن .. وكان من الثقة والجلالة بحيث أشتهر أمره وانتشر ذكره . روى عنه جماعة من اكابر أهل بلده (تنظر ترجمته واخباره في تاريخ علماء الاندلس ٣٦٤ — ٣٦٧ ، الجذوة ٣٣٠ . فهرسة ابن خير ١٢٥ ، البغية ٤٣٤ .

حافظ ، مكثر مصنف ، وسمع كذلك عن الحسن بن سعد (٩ ، ١٠) وهو ممن سمع ، سمع الناس منهم كثيراً .

عرف كذلك بقوة البيان ، وذلاقة اللسان ، ويبدو أنه كان قادراً على مقارعة خصومه بالحجة الدامغة والمنطق السليم ، يروي الفتح بن خاقان عنه انه « حضر مجلس بعض القضاة ، وكان مشتهر الضبط متهيبا لمن انبسط فيه بعض البسط ، حتى ان أهله لايتكلمون فيه الا رمزاً ، ولايخاطبون الا ايماء ... فكلم فيه خصماً له كلاماً استطال به عليه لفضل بيانه ، وطلاقة لسانه ، ففارق عادة المجلس في رفض الانفة ، وخفض الحجة المؤتنفة ، وحسر عن ساعده ، وأشار بيده مادّاً بها لوجه خصمه ، خارجاً عن حدّ المجلس ورسمه ، فهم الأعوان بتقويمه وتثقيفه .. حتى تناوله القاضي بنفسه ، وقال له : مهلا . عافاك الله - اخفض صوتك ، واقبض يدك واقصر عن انتمائك وادلالك . فقال له مهلا ياقاضي أمن المخدّرات أنا ، فاخفض صوتي وأستر يدي وأغطي معاصمي لديك ، أم من الأنبياء أنت فلا يجهر بالقول عندك ؟ وذلك لم يجعله الله الا لرسوله (ص) لقول الله تعالى « يأأيها الذين آمنوا لاترفعوا أصواتكم فوق صوت النبي ولاتجهروا له بالقول كجهر بعضكم لبعض أن تحبط اعمالكم وانتم لاتشعرون » (١١) ولست به ولا كرامة ، وقد ذكر الله تعالى ان النفوس تجادل في القيامة في موقف الهول الذي لايعدله مقام ، ولا يشبه انتقامه انتقام ، فقال تعالى « يوم تأتي كل نفس تجادل عن نفسها ، وتوفى كل نفس ما عملت وهم لايظلمون » (١٢) لقد تعديت طورك وعلوت في منزلك وانما البيان بعبارة اللسان ، وبالنطق يستبين الحق من الباطل ولابد في الخصام من افصاح الكلام وقام وانصرف . فبهت القاضي ، ولم يحر جواباً (١٣) .

إلى جانب ماتوحي به هذه الحكاية من معرفة واضحة بالقرآن الكريم وماتوحي به

(٩) الحسن بن سعد بن ادريس بن رزين بن كسيلة الكتامي من اهل قرطبة . سمع من بقي بن مخلد كثيراً . رحل الى مكة ومصر وصنعاء وكان يذهب الى النظر وترك التقليد . توفي في عام (٣٣٢هـ) (تنظر ترجمته في تاريخ علماء الاندلس ١١٠) .

(١٠) الصلة ١ : ٥

(١١) سورة الحجرات – آية (٢) .

(١٢) سورة النحل – آية (١١١) .

(١٣) المطمح ١٠٤ – ١٠٥ .

من قدرة على الادلاء بالحجة المقنعة والبرهان الدامغ ، فانها تدل على جرأته ، وقوة جنانه ، وان كلمة الحق تطلق لسانه ، فلا يخشى فيها لومة لائم . ولعل تلك الجرأة كانت السبب فيما جرى عليه من نكبات في سني حياته الأخيرة .

يبدو أن أوضح ما في حياة ابن فرج الجياني صلته بالحكم المستنصر الذي تولى الخلافة بعد وفاة أبيه الخليفة عبدالرحمن الناصر سنة ٣٥٠ هـ (١٤) .

وصل الجياني إلى مكانة رفيعة ومنزلة سامية في الدولة آنذاك ، يشير الفتح بن خاقان إلى ذلك فيقول : « وكان في الدولة صدرا من اعيانها ، وناسق درر تبيانها ، نفق في سوقها وصنف ، وقرط محاسنها وشنف . » (١٥) ويبدو ان ما أوصله إلى تلك المكانة الرفيعة هو ماكان يتمتع به من ملكات أدبية في النظم والتأليف ، كانت سوقها رائجة آنذاك فقد كان للناصر وابنه الحكم اكبر الفضل في ظهور نهضة علمية وأدبية شاملة (١٦) ومما يذكر للحكم ان له الفضل في حفز الملكات الأندلسية إلى التأليف ، وجمع التراث الأندلسي قبل ان يتطاول عليه الزمن ويتحيفه النسيان .

يبدو فيما ذكره الفتح بن خاقان مايشير إلى أن ابن فرج كان احد كتاب الحكم ، وكان الحكم قد خصص جانباً من دار الملك يجلس فيه العلماء والادباء للتأليف والترجمة .. فجمعت له كتب كثيرة (١٧) .

ولعل الحكم قد أوحى إلى ابن فرج أن يؤلف كتاباً في محاسن أشعار أهل زمانه لما عهده فيه من ذكاء وقدرة على التمييز بين الغث والسمين ، والجيد والرديء في ميدان الادب ، إلى جانب ماكان يتمتع به من قوة في البيان وقدرة على التأليف (١٨) ، اذ كان معدودا في العلماء ، وفي الشعراء (١٩) وكانت ثمرة ذلك كله كتاب الحدائق . وسيأتي الحديث عنه فيما بعد .

---

(١٤) المغرب ١ : ١٨٣ .

(١٥) المطمح : ١٠٥

(١٦) لمعرفة المزيد عن النشاط الثقافي الذي شهدته الاندلس ايام الخليفة الناصر وابنه الحكم ينظر : تاريخ الادب الاندلسي — عصر سيادة قرطبة ٦٢ — ٧٥ .

(١٧) المصدر السابق : ٦٨ .

(١٨) المطمح : ١٠٤ .

(١٩) الجذوة ١٠٤ ، البغية ١٥٤ ، معجم الادباء ٤ : ٢٣٧ ، الوافي ج٦ق٨ : ٧٧ .

أما نهايته فيكتنفها الغموض بعض الشيء ، شأنها في ذلك شأن الكثير مما نتطلع إلى معرفته في حياة هذا الأديب.

تذكر المصادر ان الحكم المستنصر قد سجنه لامر نقمه عليه (٢٠) ويذكر الفتح سبباً لذلك فيقول : «وأدركه في الدولة سعي ورفض له فيها الرعي واعتقله الخليفة..» (٢١) ولعل فيما ذكره ابن بشكوال مايجلو غامضاً فيما يتعلق باسباب اعتقاله اذ يقول : « ولحقته محنة لكلمة عامية نطق بها ، نقلت عنه فنيل بمكروه في بدنه وسجن بجيان في سجنها (٢٢) ويبدو أن تلك الكلمة العامية كانت في ذم الخليفة وهجائه (٢٣) اذ كان ابن فرج رجلا جريئاً لايخشى ماقد يجره لسانه عليه من ويلات . ويبدو ان المنزلة الرفيعة التي وصل اليها قد احاطته بوشاة وحاسدين، لم يكن احدهم يتورع عن السعي والوشاية به. ويرى الدكتور احسان عباس ان الشاعر — في الوقت نفسه — شخصية سياسية يصيبه مايصيب رجل السياسة عند تقلب الاوضاع واصطدام المطامع المتباينة واضطراب حبال الاهواء من حال الى حال(٢٤).

أقام ابن فرج في السجن اعواماً سبعة او اكثر من ذلك (٢٥) ويبدو انه — بعدأن ذاق مرارة السجن — احس بالندم الشديد لما جناه على نفسه فأخذ يكتب الاشعار والرسائل من محبسه الى الخليفة. وله في السجن اشعار كثيرة مشهورة (٢٦) وكانت لاتصل الى الخليفة فيما يذكر (٢٧) — ولم يصل الينا شيء منها — كما يبدو ان نقمة الخليفة عليه كانت شديدة فلم يعاود نفسه في شأن العفو عنه. وهكذا كتب على ابن فرج ان يقضي بقية حياته معتقلا فلم يشب كدر حاله صفو حتى ادركته المنية في عام ٣٦٦هـ (٢٨) — على خلاف — ويروي صاحب الصلة سبباً طريفاً لوفاته فيقول : « ولما توفى الحكم نفذ كتاب باطلاقه، فلما علم بذلك فرح فمات الى يسير..» وكانت وفاة الحكم سنة ٣٦٦هـ (٢٩) ويذكر الصفدي تاريخاً

---

(٢٠) الجذوة ١٠٥ ، البغية ١٤٢ ، معجم الادباء ٣٧ — ٣٨ ، الوافي ج٦ ق٨ : ٧٧ .

(٢١) المطمح ١٠٥ .

(٢٢) الصلة ١ : ٥

(٢٣) المغرب ٢ : ٥٦ .

(٢٤) تاريخ الادب الاندلسي — عصر سيادة قرطبة — ١٠٠

(٢٥) الصلة ١ : ٥

(٢٦) الجذوة ١٠٥ ، المطمح ١٠٥ ، البغية ١٤٢ ، معجم الادباء ٤ : ٢٣٨ ، الوافي ج٦ق ٨ : ٧٧ .

(٢٧) الصلة ١ : ٥ .

(٢٨) المصدر السابق ج٥ — ٦ .

(٢٩) المصدر السابق ١ : ٦ ، البيان المغرب ٢ : ٢٥٣ .

آخر اوفاته فيجعلها في عام ٣٦٠ (٣٠). ويبدو ان رواية ابن بشكوال اقرب الى الصواب ، اذ انه يسمي المصدر الذي نقل عنه خبر الوفاة فيقول : «... نقلته من خط ابي عبد الله محمد ابن عتاب الفقيه » (٣١) وهو رجل فقيه حافظ محدث متقدم يمكن الاطمئنان الى مايروى عنه(٣١) كما انه عاش قريباً من الفترة التي عاش فيها ابن فرج(٣٨٨–٤٦٢هـ)(٣٢)اما التاريخ الذي يضعه محقق رايات المبرزين، اوفاة ابن فرج وهو عام٤٠٠ هـ نقلا عن الصلة (ص ٢٠) فلا صحة له ، لان صاحب الصلة يذكره تاريخاً لوفاة شخص آخر اسمه «أحمد بن بريل» المقرئ، من اهل قرطبة ، ويكنى أبا عمر (٣٣)، ويبدو أن لبسا في الأمر قد وقع للمحقق المذكور .

مؤلفاته :

١ – كتاب الحدائق (٣٤) :

بادر ابن فرج يؤلف للحكم المستنصر كتابا في محاسن اشعار اهل زمانه ، مستلهماً كتاب «الزهرة» (٣٥) لابي بكر محمد بن داود الاصبهاني (– ٢٩٦هـ) – على خلاف – (٣٦) وكانت ثمرة ذلك كتاب الحدائق الذي كان هدفه فيه اظهار مآثر مواطنيه وتخليد ماأسهمت به القرائح الاندلسية في ذلك الميدان .

(٣٠) الوافي جـ٦ ق ٨ : ٧٧ يقول «وتوفي .. في حدود الستين و الثلا ثمائة تقريباً ..» .

(٣١) الصلة ١ : ٦ .

(٣٢) محمد بن عتاب بن محسن بن عبدالله .. (تنظر ترجمته في فهرسة ابن خير (٤٢٧ ، البغية ١٠٥) .

(٣٣) رايات المبرزين ١٠٤ ، هامش رقم (١) .

(٣٤) لم يصل الينا هذا الكتاب . وقد احتفظ قسم من مصادر الادب الاندلسي بشيء مما جاء فيه ومن ذلك جذوة المقتبس ، وبغية الملتمس ، والحلة السيراء ، والمغرب ، وفي نية الباحثة نشر ماتهيأ من النقول عن هذا الكتاب في فرصة قريبة باذن الله .

وابراهيم طوقان. اما القسم الثاني فقد قام بتحقيقه كل من د. ابراهيم السامرائي ود نوري القيسي

(٣٥) نشر القسم الاول من هذا الكتاب في بيروت عام ١٩٣٢ ، بتحقيق د. لويس نيكل وطوقان في عام ١٩٧٥ .

(٣٦) من أكابر علماء عصره وفقهائهم وأذكيائهم . (لمعرفة المزيد عنه تنظر مقدمة النصف الثاني لكتاب الزهرة ص٣ – ٥) بقلم المحققين .

أورد أبن فرج مختاراته الشعرية في مائتي باب في كل باب مائتا بيت، ولم يورد فيه لغير اندلسي شيئاً. (٣٧) ولم يصل الينا هذا الكتاب .

٢ — يذكر المؤرخون كتابا آخر لابن فرج «في المنتزين والقائمين بالاندلس واخبارهم (٣٨) ويذكره الصفدي بعنوان «كتاب المنتزين» (*) القائمين بالاندلس وأخبارهم (٣٩) ولم يصل الينا ايضاً .

شعره

موضوعاته وخصائصه الفنية :

لم يصل الينا من شعر ابن فرج الا القليل، وما وصل منه لايعدو ان يكون ابياتا متفرقة تناثرت في بطون الكتب، ويغلب على الظن ان اكثرها مجتزأ من قصائد او مقطوعات لم يسعفنا الحظ بالعثور عليها كاملة .

يبدو لمن يتصفح هذا الشعر ان هناك غرضين بارزين يستأثران به، هما وصف الطبيعة والغزل، وما عدا ذلك فقد طرق المدح والرثاء ولكن على نطاق ضيق.

أما وصف الطبيعة فقد كان من الموضوعات الكبرى التي غلبت على الشعر في الاندلس ولا عجب في ذلك . فقد هام الاندلسيون بطبيعتهم الجميلة لما اشتملت عليه من مشاهد الفتنة ومظاهر الحسن وقد انفعلت نفوس اهلها بما استشعرت حولها من عناصر الجمال، وفاضت قرائحهم ببديع القول تجاه تلك الربوع التي شغفوا بها (٤٠) .

وجدنا الطبيعة بمظاهرها المختلفة تستأثر بشعر ابن فرج الجياني، فقد وصف الربيع والسحاب والمطر والرياح، ووصف الرياض والورود والأزهار، كما وصف السوسن و

---

(٣٧) الجذوة ٥٠١، البغية ١٤٠ — ١٤١، معجم الادباء ٤ : ٢٣٧، المغرب ٥، الوافي ج٦ ق٨ : ٢٧ .

(٣٨) رسائل ابن حزم ٢ : ١٨٤، الجذوة ١٠٥، معجم الأدباء ٤ : ٢٣٧.

(*) الانتزاء والتنزي : تسرع الناس الى الشر .

(٣٩) الوافي ج ٦ ق٨ : ٢٧

(٤٠) ملامح الشعر الاندلسي ٢٠٢ ولمعرفة المزيد عن تأثير الطبيعة في الشعر الاندلسي ينظر — كتاب د. جودة الركابي (الطبيعة في الشعر الاندلسي) وفصل الطبيعة في كتاب د. سعد شلبي الشكعة (الادب الاندلسي موضوعاته وفنونه) وكتاب حمدان حجاجي (حياة وآثار الشاعر ابن خفاجة)

والنرجس والياسمين، وذكر انواعاً من الفواكه واعدادها ولم نجد في اوصافه تلك استغراقاً في الطبيعة الى حد الامتزاج بها والذوبان فيها ، فهو لايعدو ان يكون شاعرا حسيّاً ، وتعامله مع مظاهر الطبيعة المختلفة يحكمه مشاعره وانفعالاته التي لاتبعد عما يقع في نطاق حواسه، ولذا كانت الاشكال والالوان والطعوم والروائح مدار أوصافه تلك.

إليك — على سبيل المثال — قوله في وصف رمانة.

ولابســــة صــدفــا أصــفــرا ... أتــتــك وقد ملئت جــوهــرا

كأنــك فــاتــح حــق لــطــيــف ... تضــمــن مرجــانــهــا الاحــمــرا

حــبــوبــا كــمــثــل لــثــات الحــبــيــب ... رضابا اذا شــئــت او منظــرا

في أبياته هذه يبدو الولع الشديد بالالوان فالرمانة الناضجة صفراء اللون، حمراء الجوهر وحبوبها في حمرتها تشبه لثة الحبيبة وطعمها كطعم رضابها.

ويكاد اللون يستحوذ على مشاعره في أية مناسبة يعرض فيها لوصف مظهر من مظاهر الطبيعة فالسوسن في ألوانه البيضاء والصفراء كحبيبته التي قرّبت وجناتها البيضاء مــن وجناته الصفراء الناحلة :

أو الــوجــنــات منك دنــت ... الى وجــنــاتــي الصــفــر

والازهار والشقائق في الحديقة مابين حمرة قانية كحمرة الخجل وصفرة كصفرة العشق:

مــن قــانــيء خجــل وأصفــر مظهر ... للــوجــد كالمــشــوق فاجــا العاشقا

والنرجس في صفرته التي يحيطها البياض كصفرة عاشق ارتدى ثياب الحزن — وهي بيضاء على مذهب أهل الاندلس (٤١)

كــأنــه مــن صــفــرة عــاشــق ... يلــبــس للــبــيــن ثيــاب الــحزنْ

ولا أظننا مغالين ان قلنا ان هذا الاهتمام بالشكل واللون قد جار على المعنى في بعض الاحيان لاسيما حين قاده الى تشبيهات لم يحالفه التوفيق في صحة الجمع فيها بين طرفي التشبيه ، اذ لا يخفى ماتثيره في النفس — مثلا — رؤية عاشق أضربه العشق وانحله حتى علاه الشحوب وأصابه الهزال . وهو الى جانب ذلك يرتدي ثياب الحداد . ان رؤيته

---

(٤١) وبذلك يكون د . بدير متولي حميد قد وقع في الوهم حين ظن أن قصد الشاعر من ثياب الحزن هو الاوراق الخضراء التي تحيط بالنرجس ، اذ ان المعنى بها هو اللون الأبيض المحيط بالصفرة التي في وسطه قضايا أندلسية ١٥٧ .

ان تثير فينا ألا الشعور بالاسى . وهو بلاشك يخالف الشعور الطاغي بالبهجة والحبور لدى رؤية حديقة غناء تتمايل زهورها على اغصانها وقد ازدانت باجمل الالوان رغم ان صاحب البديع يرى في هذا التشبيه تشبيهاً بديعاً ، وتمثيلا رفيعاً ، ومعنى مطبوعاً (٤٢) وللسبب نفسه لم يحالفه التوفيق في مثل قوله يصف السفرجل :

حكت من حلى العشاق لونا وخالفت ... بنعمتها منهم ضنى ونحولا

ومما له صلة بهذا الحديث ماوقع فيه الشاعر من اضطراب قاده اليه اهتمامه المفرط بالصورة والشكل ، فكان ان جمع بين متناقضات يصعب على الذوق السليم أن يسيغ الجمع بينها والا فما رأيك بقوله يصف حديقة غنّاء تهب عليها ريح الصبا فتتمايل ازهارها على اغصانها ناثرة قطرات الماء التي كللها المطر بها .

وكأنما نشرت على اجفانها ... غرّ السحائب لؤلؤاً متناسقا
فاذا الصبا لعبت به في روضة ... ذكر الفراق بها بكى وتعانقا

أيمكن أن يذكرنا هذا المنظر البهي بصورة الحبيب يلتقي حبيبه ، فيعانقه عناق الوداع ناثراً لاجله الدموع الغزار ؟ يبدو أن ليس بامكاننا ان نلتمس العذر لشاعر في مثل ذلك

الا اذا عددناه صدى لحال نفسية سيئة كان يعيشها فأوحت له بمثل هذه المعاني والافكار ، شاعرنا من جهة اخرى شاعر مترف الاوصاف أنيق النعوت ، قال يصف السوسن :

بعثت بسوسن نضر ينمّ ... كجونة المعطر (**)
كأكؤس فضة فيها ... بقايا شهلة الخمر

تلك الزهور النضرة كبيرة لامعة اللون كأنها في نضرتها ولمعانها أكؤس من الفضة ، لاتزال فيها بقايا من الخمر .. ولاشك ان الشاعر في وصفه تلك الزهور لم ينج من تأثير الشاعر المشرقي ابن المعتز في اوصافه الارستقراطية ونعوته الملكية ، واذا كان ابن المعتز قد عاش الحياة الباذخة المترفة . فلم تقع عيناه الا كل ماهو غال ونفيس ، فلم يكن شاعرنا كذلك ، ولم يكن يرفل في مثل ذلك النعيم المقيم ، فهو — وان وصل الى مكانة بارزة في الدولة — لايعدو أن يكون رجلا من العامة لذا فان اوصافه تلك لاتعدو ان تكون تقليداً محضاً لايمت الى واقع حياته بصلة . ويصح

---

(٤٢) البديع ٩٧ .

(**) الجونة : سليلة مغشاة أدماً ، تكون مع العطارين .

مثل هذا الحكم على أبيات اه أخرى في وصف الطبيعة وفي غيره ، اليك — على سبيل المثال — قوله يصف الرمان :

ثمر أتاك جناه في غلف كالجوهر المكنون في الصدف

وقوله يصف قطرات المطر تناثرت على الزهور والشقائق :

وكأنما نشرت على أجفانها غر السحائب لؤلؤاً متناسقا

و قوله متغزلا :

اذا ضحكت اوحدثت قلت:هذه جواهر فضت من حلي نظامها

لشاعر معان اخرى لم تسلم له بل سار فيها على هدي الاقدمين ، من ذلك دعاؤه بالسقيا للحمى ، وهو معنى كثر تداوله بين الشعراء ، يقول :

ياغيم اكبر حاجتي سقي الحمى ان كنت تسعف
رشف صداه فطالما روى الصدى فيه الترشف

ومن ذلك ايضاً استطالته الليل الذي تمطى وعادت ساعاته ليالي في طولها وبطء انقضائها :

ولي بالجزع ليل قد تمطى فما ساعاته الا ليالي

في غزله يبدو ابن فرج وكأنه ينحو منحى عذرياً ، اذ نلمح في بعض هذا الغزل سمات الطهر والعفاف ، وتبدو فيه معاني الصبابة والالم والشوق والحرقة وتلك معان يكثر تداولها بين اعلام المدرسة العذرية . خير ما يمثل هذا المنحى مقطوعته في وصف عفته في ليلة قضاها مع حبيبته ، ومطلعها :

وطائعة الوصال عدوت عنها وما الشيطان فيها بالمطاع

يمضي فيها معبرا عن تجربته العاطفية الصادقة بوقار وسمو روح ، فيتغنى بعفته ، ويجعلها طبعاً له لايستطيع مخالفته رغم كل ماكان يدعو الى الغواية والضلال .

وما من لحظة الا وفيها الى فتن القلوب لها دواعي

فملكت النهى جمحات شوقي لاجري في العفاف على طباعي

عف الشاعر في يقظته ، ومضى يؤكد دعواه في ان العفة طبع له يلازمه في اليقظة والمنام ، فقال في موضع آخر :

بأيهما أنا في الحب بادي بشكر الطيف ام شكر الرقاد؟

سرى، وأرادني أملي، ولكن عففت، فلم انل منه مرادي
وما في النوم من حرج ولكن جريت من العفاف على اعتيادي،

وقد ذهب البعض الى ان اياته هذه لاتخلو من الغلو والغرابة . ووجه الغرابة في ان الانسان قد يعف في يقظته، أما أن يتعدى عفافه الى الحلم والنوم فهذا غير مألوف، واذا قبلنا منه هذا الزعم فلانه شاعر وقد يحلو الغلو عند من يحبون . (٤٣) الى اى مدى يصح هذا الرأي؟ قبل الاجابة على ذلك نشير الى ان معاني ابن فرج في أبياته هذه لم تسلم له، لاسيما في البيتين الاخيرين، فالشاعر قد اخذ معناهما من قول المتنبي (٤٤) .

يرد يدا عن ثوبها وهو قادر
ويعصي الهوى في طيفها وهو راقد (٤٥)

مشيرا الى عفته في اليقظة والمنام، وان كان بيت ابن فرج املح عبارة، واعف لفظاً . اما ان تكون تلك مسألة مغالاة، لاترتبطوا بواقع الحال الا صلات واهية ؛ فذلك امر يبدو من الصعب قبوله ، لان صفاء السريرة ونقاء الخاطر ، اذا كان طبعاً متأصلا لاادعاء فليس غريباً ان يكون شأن الانسان في منامه هو شأنه في يقظته.

ليس في ذلك عصبية للشاعر ، بل هو تأكيد لسمة العفاف والعذرية التي تبدو واضحة في غزله ، فقد نبا نيه عن البذاءة وفاحش القول وعن كل مايخدش الحياء ، اذ يبدو وكأنه عاش الحب ، يستعذب آلامه وعذاباته ، ويجد فيه شاطيء الامان الذي طالما لجأ اليه المحبون فرارا من النوائب والخطوب :

ومازال الهوى سكناً لقلبي أفرّ اليه من نوب الخطوب
وألتذّ الغرام المحض منه وأستحلي به حتى كروبي

والحبّ ضيف لايحل الاّ في القلوب الكريمة التي تحسن استقباله وضيافته ، وتلك هي القلوب المرهفة الاحساس ، الرقيقة المشاعر :

كذاك الحب ضيف ليس يأتي الى غير الكرام من القلوب

(٤٣) القضايا النقدية ٢٤٠ — ٢٦٤

(٤٤) الذخيرة ق١ م١ ٣٤٩ ، شرح المقامات ١ : ١٦١ وفيهما يشير المؤلفان الى ان البيت الاخير انما منقول من قول المتنبي المذكور .

(٤٥) العرف الطيب ٣٢٦ .

ماأحلاه من معنى تبدو فيه الطرافة والجدة (٤٦) . كما نلمح تأكيده الدائم على معاني الشوق الذي يبرح به فيذكي في فؤاده ناراً يصطلي بلهبها :

لنار أرمضت فكان قلبي بمثل لهيبها للشوق صالي

وهو يلتمس مايطفيء ذلك اللهيب ويخفف من اوار ذلك الشوق ، فلا يجد مبتغاه الا في احضان الطبيعة ، فاذا هبّت الريح امتزجت بنفسه مزاج الراح بالماء الزلال ، وسكن اليها كما يسكن المهجّر الى ظل ظليل :

وربّت ريح امتزجت بنفسي مزاج الماء بالراح الزلال
وجدت لها وبي للشوق مابي كما وجد المهجّر بالظلال

فحملت تلك النسائم العليلة الى نفسه برداً وسلاماً ، وكان فعلها فيه كفعل الغيث في الارض المجدبة القفراء .

سرى في نار اشواقي سراها الى جدب الثرى يحيا العزالي (* *)

وهو لاينفك يؤكد معاني الوله ، ويذرف الدمع الغزير في سبيل حبه الذي براه وانحله حتى أحاله خيالا هزيلا

أعتبر عبرة الدموع السوافك فستنبيك أنني غير آفك
ماترائي خفيت عن كل شيء فكأني خلقت من اسعافك

وان كنت أجده في بيته الاخير قد تسلق على قول المتنبي :

كفى بجسمي نحولا أنني رجل لولا مخاطبتي اياك لم ترني (٤٧)

فاستولى عليه ، ثم حاول اخفاءه ، فلم يفلح . ولم يخل غزله من بعض الصور والمعاني التقليدية التي كثيراً ماطرقها الشعراء قبله وبعده وهم يتحدثون عن الحبيبة فقد وصفها بلين الجسم وقسوة القلب (٤٨) ، وشبه حمرة خديها بحمرة الورد (٤٩) . أما قدها

---

(٤٦) قضايا اندلسية ٢٦٩ .

(* *) العزالي : مفردها : عزلاء ، وهي فم المزادة الاسفل .

(٤٧) شرح الطيب ٣ .

(٤٨) قطعة رقم (٩) .

(٤٩) ن رقم (٧) .

في حسنه واعتداله فقد فاق اعتدال غصون الروض (٥٠) ، كما اشاد بأسنانها البيضاء الناصعة (٥١) التي اشبهت في حسنها الدرر التي زانت بها صدرها (٥٢) اما رضابها فلا ألذّ ولا أطيب(٥٣)،وفعل نظراتها في قلوب المحبين كفعل الخمرة في نفوس شاربيها(٥٤) تلقي البطل فترديه قتيل هواها ونظراتها رغم ماجبلت عليه من الرقة والضعف (٥٥) ، وإذا تحدّثت انتظم كلامها عقوداً من الدرر . (٥٦) .

ولم ينس الشاعر ان يعرج على الطبيعة ، يستعير بعض محاسنها ليثبتها للحبيبة مادامت الطبيعة معيناً لاينضب للحسن والجمال ، وفيها لمن شاء ان ينهل الشيء الكثير .

ومن ينظر الى خديك يحكم على ورد الحدائق للخدود
ومااهتزت غصون الروض الا تمنّت حسن قدك في القدود

أما في المدح والرثاء فلم نجد للشاعر إلاعدداً ضئيلا من الابيات ، فله في المدح ثلاثة نصوص ، وفيها جميعاً يعرض لصفات الممدوح من خلال اهدائه نوعاً من الفاكهة فاذا اهدى الكمثرى فهي كالممدوح في حسن مخبرها ومنظرها .

حلو ضمائرها كما يحلو اذوى لك في الضمائر
وكأنما هي منك في حسن المخابر والمناظر

واذا غادر السفرجل فروعه وأغصانه فكي يقصد فروعاً أزكى وأصولا أرفع ،

أوالف اغصان تركن فروعها يقصدن أزكى أفرعا وأصولا

والفاكهة التي لم يسمّها أشبهت أخلاق الممدوح في طيب مذاقها ورائحتها ، وهي في لونيها الابيض والاخضر تشبه أياديه البيضاء الناصعة التي تفيض خيراً وعطاءاً على كل من يرجو نوالها.

---

(٥٠) ق رقم (٧) ، ق رقم (٢٤) .
(٥١) ق رقم (١٣)
(٥٢) ق رقم (٢٤) .
(٥٣) ق رقم (٦)
(٥٤) ق رقم (٢٤) .
(٥٥) ق رقم (١٣) .
(٥٦) ق رقم (١٣) ، ق رقم (٣٤) .

بعثت بها أشباه أخلاقك الزّهر بحظين من طيب المذاقة والنشر
ملونة لونين تحكيهما معاً بتلك الايادي البيض والنعم الخضر

لم يغفل الشاعر اثر الطبيعة في مدحه، فكانت وسيلته التي يستعين بها ويستمد منها نعوت الممدوح. وهي كذلك أداته في التعبير عن أتراحه، فقد عثرنا على نص واحد له في الرثاء، لايتجاوز ثلاثة ابيات يرثي فيها من قضى نحبه وهو مايزال في ريعان الصبا وميعة الشباب، فكان كالغصن الريان، الذي هبت عليه الريح فأقتلعته وألقت به غضا نضيرا لم ينله الذبول .

فلله عينا من رآه وقد قضى فأغمض منه الطرف وهوكليل
كالغصن الريان الوت به الصبا فخر نضيرا لم ينله ذبول
وكالشمس راقت بالضحى أعين الورى فأعجلها بعد الغروب أصيل

وتلك هي الحياة لاتدوم على حال واحدة، فهي ضاحكة غناء في مواقف الفرح والسرور وهي في الحزن تشبه اليوم المشرق البهيج الذي يعقبه الغروب، فيعجل بانقضائه. انها فلسفة لاتعقيد فيها مستمدة من طبيعة الحياة نفسها .

أفاد الشاعر من الفنون البيانية في رسم صوره وتجسيد معانيه. فاكثر من التشبيهات كثرة بالغة ، ولكن اغلبها لايخرج عن نطاق مايعرف بالتشبيهات التراثية التي اشار اليها ابو هلال العسكري (٥٧). ولست هنا في معرض الغض من قيمتها الفنية، بل ان ماأريد قوله هنا: هو أنه لم يأت في تلك التشبيهات بجديد – الافيما ندر – فالخد في حمرته كحمرة الورد، والقدفي اعتداله كغصن البان، وطعم الفاكهة اللذيذ كطعم رضاب الحبيبة، والاسنان الصغيرة الناصعة البياض كالاقحوان . ولا نعدم أن نجد له مايمكن استحسانه ، ومن ذلك استعانته بالتشبيه البليغ لتجسيد الحب ضيفاً لايحل الا في القلوب الكريمة .

كذلك الحب ضيف ليس يأتي الى غير الكرام من القلوب

كما أجاد حين شبه فعل النسمة العليلة في نار اشواقه كفعل الغيث في الارض المقفرة التي اشتدت حاجتها الى المطر .

سرى في نار اشواقي سراها الى جدب الثرى بحيا الغزالي

وقد افاد من الاستعارة ايضا، فاذا بدت حبيبته في الظلام اضاءته وأقمر، وأسفرت دياجي الليل عن قناعها.

---

(٥٧) الصناعتين ٢٤٣ .

بدت في الليل سافرة فباتت ... دياجي الليل سافرة القناع

وليله الطويل يتباطأ ويمتد، ويتمطى متثاقلا لانه يأبى الانقضاء

ولي بالجزع ليل قد تمطى ... فما ساعاته الا ليالي

أما موقفه من البديع فقد كان موقف المقتصد المتأني، اذ لانكاد نجد لديه من فنونه الا القليل الذي ورد بعفوية وانسيابية، وكان له حسنه ووقعه في النفس. فمن الطباق المستحسن لديه قوله يصف بقاء الياسمين وذبول بقية النواوير

ليس كالياسمين نور الرياض ... هو باق والنور أجمع ماضي

فأقض بالفضل للوفاء على الغد ... ر تكن ان حكمت أعدل قاضي

وتحاور المقابلة في قوله يصف قسوة القلب التي لاتتفق مع لين الجسم لدى حبيبته

عجبت لقلبه قاس كجسمي ... ويحكي جسمه في اللين قلبي

كما جانس بين البُرى (**) والسرى في قوله يصف البرق

ولاح كأمثال البرى خطمت به ... من الغيم في ليل السرى أينق ورق

تلك نماذج مما جاء من البديع في شعره وبها لايمكن ان يعد الشاعر مصنوعاً متكلفاً اذ كانت حسنة في موقعها، ومما يستدعيه الكلام استدعاء.

أما لغة الشاعر فتبدو سلسة، تعبر بيسر وسهولة عن معانيها، وهي تطاوعه في انقياد، دون أن يبدو فيها أثر للاسفاف كما انها تنبو عن الوحشي الغريب، مما يجعلها تنساب بعذوبة ورقة، فتدخل القلوب بلا استئذان.

وبعد فتلك ابرز الخصائص الفنية التي يمكن استخلاصها من دراسة شعر الشاعر. ولاشك ان ماورد فيها من أحكام ليس نهائياً، اذ ليس بمستبعد ان نعثر على المزيد من شعره فيهيىء لنا مادة جديدة لاستخلاص احكام جديدة او للتعديل في الاحكام السابقة.

(**) واحدها (البرة) ، وهي الحلقة من صفر او غيره تجعل في لحم أنف البعير.

ماوصل الينا من شعره

جمع وتحقيق

منهج التحقيق

١ — تم ترتيب النصوص الشعرية حسب التسلسل الهجائي لقوافي الابيات .

٢ — عند تعدد مصادر التخريج تم اعتماد رواية أقدم المصادر فان زاد عليه مصدر آخر في عدد مارواه من أبيات النص كان لرواية هذا المصدر الرجحان .

٣ — تم ترتيب مصادر التخريج وفقاً لتسلسل وفيات مؤلفيها . .

٤ — تم إفراد النصوص التي تنسب له ولغيره . ومعها النصوص التي قد توقع نسبتها في لبس ، فتوهم القاريء انها للشاعر ، وهي لغيره . مع الاشارة الى اسباب اللبس .

٥ — تم ضبط الابيات بالشكل، مع شروح وتعليقات وما يتصل بها من أخبار قصيرة، تشير إلى مناسباتها أو توضح معانيها العامة .

(١)

التخريج :

الابيات في يتيمة الدهر ٢ : ١٦

قال متغزلا : (الوافر)

١ — بنفسي من يصدّ بغير ذنب … سوى إدلاله ثقة بحبّي

٢ — عجبت لقلبه قاس كجسمي … ويحكي جسمه في اللين قلبي

٣ — فهلا بالتشاكل كان قاسٍ … لقاسٍ واغتدى رطب لرطب

٤ — وان لم ينعطف باللين فظٌّ … فقولي بالقساوة قلب صب

(٣و٤) كلمة (قاس) في كلا البيتين موضعها النصب حقها أن تكون (قاسياً) ، ولكن الفتحة حذفت منها تخفيفاً وتشبيهاً المنصوب بالمرفوع والمخفوض ، كما في قول الشاعر :

فلو ان واش باليمامة داره … وداري بأعلى حضرموت اهتدى ليا

يريد واشيا . يقول ابن عصفور : وحذف الياء لا خفت بالتسكين لالتقائها مع التنوين ، وهو ساكن ، وتسكين الياء في حال النصب من الضرائر الحسنة . ومن محقق الضرائر : ان ذلك جائز بلا خلاف ، وهو عند سيبويه ضرورة ، وعند الفراء لغة ، وقال المبرد : اسكان هذه الياء في موضع النصب من احسن الضرورات ، وقال ابن جني : وشواهد ذلك في الشعر اكثر من ان يؤتى بها (المحتسب ٢ : ٢٤٣) ينظر في ذلك : ضرائر الشعر ص ٩١ — ٩٣ .

(٢)

التخريج :

الابيات في اليتيمة ٢ : ١٧

قال في الحب : (الوافر)

١ ـ وما زال الهوى سكناً لقلبي أفرّ اليه من نوب الخطوب

٢ ـ وألذّ الغرام المحض منه وأستحلي به حتى كروبي

٣ ـ كذاك الحبّ ضيف ليس يأتي الى غير الكرام من القلوب

(٣)

التخريج :

البيتان في نهاية الأرب ١٠ : ٢١٣

قال (*) في وصف الغربان : (الكامل)

١ ـ أمّا الغراب فمؤذن بتغرب وشكاً فصدّق بالنوى أو كذّب

٢ ـ داجي القناع كأن في إظلامه إظلام يوم تفرّق وتغرب

(٤)

التخريج :

البيتان في اليتيمة ٢ : ١٧ ، المطمح ١٠٧ ، النفح ٤ : ٤٧

قال : (الطويل)

١ ـ بمهلكة يستهلك الجهد عفوها فتترك شمل العزم وهو مبدد

٢ ـ يرى عاصف الارواح فيها كأنه من الأين (*) يمشي ظالع (**) ومقيد

(٥)

التخريج :

البيتان في التشبيهات ٢٦٥

قال في وصف الدرهم والدينار : (الكامل)

١ ـ من درهم يحكي بياض المشترى حسناً ودينار كمثل الفرقد

٢ ـ وكبائع السوسان يرفد بينه بالجلّنار الاحمر المتوقد

(*) وقال احمد بن فرج الجبائي ، وهي محرفة عن الجياني .

(١) في المطمح والنفح «يستهلك الحمد» ، في المطمح والنفح «ويترك» ، في المطمح «شمل العفو»

(٢) في المطمح والنفح ورد البيت كما يأتي :

ترى عاصف الارواح فيها كأنه
من الأين تمشي ظالع أو مقيد

(*) الأين : الاعياء .

(**) ظالع : ظلع البعير يظلع ظلعاً ، أي غمز في مشيه .

(٦)

التخريج :

الابيات في اليتيمة ٢ : ١٧ ، الجذوة ١٠٥ ، المطمح ١٠٥ ، الذخيرة ق٢ج١ : ١٤٣ البغية ١٤١ ، شرح المقامات ١ : ٩٦ ، المطرب ٥ ـ ٦ ، (وجاء البيت الاول منها فقط في الوافي ح٦ق٨ : ٧٧) النفح ٣ : ٤٣٧

قال في وصف العفاف عن الطيف : (الوافر)

١ ـ بأيهما أنا في الحبّ بادى ... بشكر الطيف أم شكر الرقاد ؟

٢ ـ سرى ، وأرادني أملي ، ولكن ... عففت ، فلم أنل منه مرادي

٣ ـ وما في النوم من حرج ، ولكن ... جريت من العفاف على اعتقادي

(٧)

التخريج

البيتان في شرح المقامات ٥ : ٢٥٤

قال متغزلاً : (الوافر)

١ ـ ومن ينظر الى خديك يحكم ... على ورد الحدائق للخدود

٢ ـ وما اهتزت غصون الروض الا ... تمنت حسن قدك في القدود

(١) في الجذوة . المطمح ، البغية ، شرح المقامات ، المطرب ، الوافي ، النفح (في الشكر) في الذخيرة والمطمح والوافي (باد) ، وفي البغية (فادى) ـ ولا وجه لها ـ ، ويبدو أنه اراد ان يقول (باديء) فلم يستقم له الوزن فقلب الهمزة ياء (اليتيمة : ٢ : ١٧ ، الهامش) في شرح المقامات ، والوافي (أشكر الطيف ؟)

(٢) في الجذوة والبغية (وأراد ني أملي) ، في المطمح (وازداد في املي) ، الذخيرة (فازداد بي أملي) ، شرح المقامات (سرى لي فازدهى أملي) ، المطرب (فأراده أملي) ، وفي النفح (فازداد لي أملي) .
في المطمح (فلم أجد منه مرادي)

(٣) في النفح (مع العفاف)
في الجذوة ، المطمح ، الذخيرة ، البغية ، المطرب . النفح (اعتيادي) وفي شرح المقامات (اعتياد)

(٨)

التخريج :

التشبيهات ٨٧ — ٨٨

(مجزوء الكامل)

قال في بهار كثرى :

١ — جنيت من القضب النواضر فأتتك كالغيد العواطر
٢ — يلبسن من بُرْد النعيم ملابساً غُضْن المكاسر
٣ — ما بين مخضرّ الربيع وبين مصفرّ الازاهر
٤ — وكأن أصغرها دقاق كواكب في عين ناظر
٥ — أو مثل صفراء المدامة في أكيّاس أصاغر
٦ — متنفسات في الانوف بمثل أنفاس المجامر (*)
٧ — تجلو ضمائرها كما يجلو الهوى ما في الضمائر
٨ — أو مثلما تجلو التي في من لسان فيه شاكر
٩ — وكأنها هي منها في حسن المخابر والمناظر
١٠ — وكأنها من شكرها تملا البطون الى الحناجر

(٩)

التخريج .

التشبيهات ٨٥

(المتقارب)

قال في الرمان :

١ — ولابسة صدفاً أحمرا أتتك وقد ملئت جوهرا
٢ — كأنك فاتح حق (**) لطيف تضمّن مرجانها الاحمرا
٣ — حبوباً كمثل لثات الحبيب رضاباً اذا شئت أو منظرا

(*) المجامر : جمع مجمر بكسر الميم، ومجمر بضمها ، فبالكسر هو الذي يوضع فيه النار والبخور ، وبالضم : الذي يتبخر به وأعد له الجمر . وجمر ثوبه اذا بخره .

(**) الحق والحقة بالضم : وعاء منحوت من الخشب والعاج وغير ذلك مما يصلح ان ينحت منه .

(١٠)

التخريج :

التشبيهات ٨٧

قال في بعثه فاكهة :

(الطويل)

١ — بعثت بها أشباه أخلاقك الزهر بحظين من طيب المذاقة والنشر

٢ — ملونة لونين تحكيهما معاً بتلك الايادي البيض والنعم الخضر

(١١)

التخريج :

البديع في وصف الربيع ١٣٠

قال في وصف السوسن

(مجزوء الوافر)

١ — بعثت بسوسن نضر يتم كجونة العطر

٢ — كأكؤس فضة فيها بقايا شهلة الخمر

٣ — أو السوجنات مسك دنت الى وجناتي الصفر

(١٢)

التخريج :

البديع ٩١

قال في الياسمين يصف بقاءه ، ويقرض وفاءه :

(الخفيف)

١ — ليس كالياسمين نور الرياض هو باق والنور أجمع ماضي

٢ — ذاقض بالفضل للوفاء على الغد رتكن ان حكمت اعدل قاضي

(١٣)

التخريج :

البغية ١٤١

قال متغزلا :

(الكامل)

١ — وضعيفة الخصرين تثنيها الصبا ثملا ويابقاها الكمي فيصرع

٢ — تصف الهوى فيريق در حديثها درآ يرق وأقحوانا ينصع

(١٤)

التخريج :

الابيات في الجذوة ١٠٥ ، المطمح ١٠٦ ، الذخيرة ق ٢ جا : ١٤٢ ، البغية ١٤١ ، الابيات ، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، في شرح المقامات ٢ : ٩٦ ، الابيات ١ ، ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، في الرايات ١٠٤ ، المغرب ٢ : ٥٦ ، الابيات ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، في الدرة المضية جا ق ٦ : ٥٧٦ ، نفح الطيب ٣ : ١٩٦ ، ووردت الابيات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، في النفح ايضاً : ٣ : ٤٣٧ . كما وردت الابيات ١ ــ ٧ في النفح ٤ : ٤٦ ، مختارات نيكل ٢٩

قال في ذكر العفة :

(الوافر)

١ ــ وطائعة الوصال عدوت عنها ... وما الشيطان فيها بالمطاع

٢ ــ بدت في الليل سافرة فباتت ... دياجي الليل سافرة القناع

٣ ــ وما من لحظة الا وفيها ... الى فتن القلوب لها دواعي

٤ ــ فملكت النهى جمحات شوقي ... لاجري في العفاف على طباعي

٥ ــ وبت بها مبيت السقب(*) يظما ... فيمنعها الكعام (**) من الرضاع

(١) في الذخيرة وشرح المقامات والرايات و المغرب والنفح ٣ : ١٩٦ (عففت عنها) ، وفي النفح ٣ : ٤٣٧ (صددت عنها) .
في المطمح (عنها بالمطاع) .

(٢) في المطمح ورد البيت كالآتي :
بدت في الليل ساترة دياجي ... ظلام الليل سافرة القناع
وفي شرح المقامات (بدت بالليل)
وورد البيت في النفح ٤ : ٤٦
بدت في الليل ساترة ظلام الدياجي منه سافرة القناع

(٣) في الذخيرة وشرح المقامات والنفح ٣ : ٤٣٧ (تملكت الهوى) .
في الرايات والمغرب (حجاب شوقي) وفي الدرة المضية (حجاب) وفي النفح ٣ : ٤٣٧ (جمحات أمري) في المطمح والنفح ٤ : ٤٦ (بالعفاف) .

(٥) في المطمح والذخيرة والنفح ٤/٤٦ (مبيت الطفل)

(*) السقب : ولد الناقة ، وقيل (الذكر من ولد الناقة)
في المطمح و الذخيرة ، والبغية والرايات و المغرب والنفح ٣/١٩٦ و ٤/٤٦ (فيمنعه) في المطمح ، الذخيرة ، والنفح ٤/٤٦ (الفطام) في الذخيرة والنفح ٤/٤٩ (عن الرضاع) .

(**) الكعام : شيء يجعل في فم البعير : يقال كعمت البعير اذا شددت به فمه في هياجه ، فهو مكعوم .

٦ ــ كذاك الروض مافيه لمثلي سوى نظر وشم من متاع (١)
٧ ــ ولست من السوائم مهملات فأتخذ الرياض من المراعي

(١٥)

التخريج

البديع ٧ ، والابيات ١ ــ ٤ في التشبيهات ٣٩ .

قال في السحاب والمطر : (مجزوء الكامل)

١ ــ ياغيم اكبر حاجتي سقي الحمى أن كنت تسعف
٢ ــ رشف صداه فطالما روى الصدى فيه الترشف
٣ ــ وآخلع عليه من الربيع (*) ووشيه برداً مصنف
٤ ــ حتى ترى أنواره (* *) وكأنها أعشار مصحف (٣)
٥ ــ وتخال مرفض الندى في روضه شكلا وأحرف

(١٦)

التخريج :

التشبيهات ٨٥

قال في الرمان : (الكامل)

ثمر أتاك جناه في غلف كالجوهر المكنون في الصدف

(١٧)

التخريج :

البديع ٦ ــ ٧

قال في الربيع والانوار : (الكامل)

١ ــ أما الربيع فقد أراك حدائقاً لبست بها الايام وشياً رائقا
٢ ــ فكأنما تجتر أذيال الصبا فيها البروق أزاهراً وشقائقا
٣ ــ متقسمات .... وسم الثرى تحكي المشوق تارة والشائقا

---

(١) في المطبوع والنطع ٤/٦ : (لبس به لمثلي) في الدرة المضية (سوى نظر وشم) وهو خطأ ولا وجه له .

(*) في التشبيهات(ثوباً)

(**) في التشبيهات (أنهاءه) ، وهو تصحيف .

م/١٥/م١٠م

٤ — من قانيء خجلٍ وأصفر مظهر | للوجد كالمعشوق فاجا العاشقا
٥ — وكأنما نثرت على أجفانها | غرّ السحائب لؤلؤاً متناسقا
٦ — فاذا الصبا لعبت به في روضة | ذكر الفراق بها بكى وتعانقا

(١٨)

التخريج :

التشبيهات ٣٠ ، سرور النفس ٢٥٥

قال في البرق والرعد : (الطويل)

١ — وليلتنا بالغور أو ومض بارق | حثيث الجناح مثل مانبض العمرق
٢ — سرى مثلما يسري الهوى في جوانحي | بثنتين من أحواله النار والخفق (١)
٣ — ولاح كأمثال البرى خطمت به | من الغيم في ليل السرى أينق ورق (٢)
٤ — وباتت دياجي الليل منه كأنها | أحابيش في ايديهم الأسلُ الزرق

(١٩)

التخريج :

التشبيهات ١٦٤

قال في النحول : (الخفيف)

١ — اعتبر عبرة الدموع السوافك | فستنبيك انني غير آفاك
٢ — ماتراني خفيت عن كل شيء | فكأني خلقت من اسعافاك

(٢٠)

التخريج :

التشبيهات ٥٣

قال في السفرجل : (الطويل)

١ — أوالف أغصان تركن فروعها | ليقصدن أزكى أفرعا وأصولا
٢ — حكت من حلى العشاق لوناوخالفت | بنعمتها منهم ضنى ونحولا

---

(١) في سرور النفس (تبين من احواله)

(٢) في سرور النفس (حطمت) ، وخطمت : الخطم من كل دابة مقدم أنفه وفمه، . الورق : الأورق من الابل: الذي في لونه بياض الى سواد والاورق : أطيب الابل لحماً ، وأقلها شدة على العمل والسير .

(٢١)

التخريج :

التشبيهات ٢٧١

قال في ذم الدنيا وذكر الموت : (الطويل)

١ ــ فلله عينا من رآه وقد قضى — فأغمض منه الطرف وهو كليل

٢ ــ لكالغصن الريان ألوت به الصبا — فخرّ نضيراً لم ينله ذبول

٣ ــ وكالشمس راقت بالضحى أعين الورى — فأعجلها بعد الغروب أصيل

(٢٢)

التخريج :

التشبيهات ٢٩ ــ ٣٠ ، سرور النفس ٣١٩ .

قال في الريح : (الوافر)

١ ــ وربت ريح امتزجت بنفسي — مزاج الماء بالراح الزلال (١)

٢ ــ وجدت لها وبي المشوق مابي — كما وجد المهجرّ بالظلال (٢)

٣ ــ وبات ثرى العقيق ينم عنها — اليّ بمثل انفاس الغوالي (٣)

٤ ــ فظل في نشوة من نفح ريح — سقيت بها الشمول من الشمال (٤)

٥ ــ سرى في نار أشواقي سراها — الى جدب الثرى بحيا العزالي (٥)

(٢٣)

التخريج :

التشبيهات ١٦٩

قال في وصف النار : (الوافر)

١ ــ ولي بالجزع ليل قد تمطى — فما ساعاته الا الليالي (٦)

---

(١) في سرور النفس (مزاج الراح بالماء الزلال)

(٢) في سرور النفس (وجدت بها)

(٣) الغوالي : الغالية : نوع من الطيب مركب من مسك وعنبر وعود ودهن .

(٤) في سرور النفس (شفيت بها)

(٥) في سرور النفس (الى جدث الثرى تحيي العوالي)

(٦) الجزع : منعطف الوادي ووسطه او منقطعه او منحناه ، أو هو محلة القوم.

٢ ــ أنار أومضت فكأن قلبي   بمثل لهيبها للشوق صالي

٣ ــ بعيد منتواها وهي تذكى   على كبدي بقرب واتصال (١)

(٢٤)

التخريج :

بغية الملتمس ١٤١

قال متغزلا :   (الطويل)

١ ــ تبسم عن در كدر كلامها   فقلنا سمطا درها وآبتسامها

٢ ــ اذا ضحكت أو حدثت قلت هذه   جواهر فصلت من حلي نظامها

٣ ــ وكم خلتها سكرى بخمر جفونها   اذا مال بالاعطاف حسن قوامها (٢)

(٢٥)

التخريج

البديع ٩٧ ، الذخيرة ق١ ج ٢ : ٩١٢

قال في وصف البهار (٣)   (السريع)

١ ــ ونرجس تطرف أجفانه   كمقلة قد دبّ فيها الوسن (٤)

٢ ــ كأنه من صفرة عاشق   يلبس للبين ثياب الحزن

---

(١) منتواها : نوى الشيء وانتواه : قصده واعتقده .

(٢) في البغية (مال بالاحطاب) ولا وجه له .

(٣) ويسمى النرجس أيضاً

(٤) في البديع : تظرف ، وهو تصحيف.

ماينسب له ولغيره

(١)

التخريج :

البيتان في التشبيهات ١٤٤ ، الذخيرة ق٢ج١ : ٣٩٠ يتقدمهما قول ابن بسام في احد استطراداته : «وشبيه بهذا قول بعضهم» من غيران ينسبهما أما الحلة السيراء ١ : ٢٦ ، عنوان المرقصات ١٦ ، الرايات ٦٩ ، الدرة المضية ٦ : ٥٧٦ فهما للحاجب المصحفي (٥) وفي نفح الطيب ١ : ٦٠٤ ذكر المقري ان الفتح انشدهما في المطمح للمصحفي وان غيره نسبهما لاحمد بن فرج صاحب كتاب الحدائق ، غير انني لم اعثر عليهما في أية طبعة من طبعات المطمح . وارجح نسبتهما الى المصحفي لاتفاق اغلب المصادر على ذلك .

قال في الغزل (الخفيف)

١ - كلمتني فقلت دُرّ سقيط فتأملت عقدها هل تناثر (١)

٢ - فازدهاها تبسم ذأرتني عقد دُرّ من التبسم آخر (٢)

(٢*)

التخريج

الجذوة ٢٢٨ ، المطمح ١٠٦ - ١٠٧ باستثناء البيت الرابع ، البغية ٢٩٢ ، النفح ٤ : ٤٦ - ٤٧ باستثناء الرابع أيضاً ، وهي كذلك في مختارات نيكل ٢٩ - ٣٠ عدا البيت الرابع .

قال في الروض : (مخلع البسيط)

١ - الروض حسنٌ فقف عليه واصرف عنان الهوى اليه (٣)

(*) تنظر دراسة عنه في مجلة آداب المستنصرية ، العدد العاشر ١٩٨٤ ص١٧١-٢٠٢

(١) في عنوان المرقصات والدرة المضية (وتأملت)

(٢) في الذخيرة والحلة (وازدهاها)

في الحلة (فأرتنا)

في الذخيرة ، عنوان ، الرايات ، الدرة ، النفح (نظم در) .

(٢*) نسب الحميدي في الجذوة والضبي في البغية هذه الابيات لسعيد بن محمد بن فرج ، يقول الحميدي مشيراً الى قائل هذه الابيات : ((سعيد بن محمد بن فرج .. أخو أحمد بن فرج صاحب كتاب الحدائق ، ذكره في كتابه .. وأورد له اشعاراً كثيرة منها الابيات ..))

وارجح نسبة هذه الابيات الى سعيد بن فرج لأن نص الحميدي (-٤٨٨هـ) يشير الى انه اطلع على كتاب الحدائق ، ونقل هذه الابيات التي اثبتها احمد بن فرج لأخيه.

(٣) في البغية (حسن يقف عليه ...واشرف)

٢ ــ أما تــرى نــرجــاً نــضـيــراً   يومــي الـيـنـا بـمـقـلـتـيـه (١)

٣ ــ نشر حبيبي على رباه   وصفرتي فوق وجنتيه (٢)

٤ ــ فهو أنا تارة والـفي   أخـرى وفاقاً لحالتيه

واستحمالا للفائدة أرى لزاماً علي أن اشير في هذا الموضع الى قسم من النصوص التي قد توقع نسبتها في لبس ، فيتوهم القارىء أنها لاحمد بن فرج الجياني وهي لغيره ، ويتمثل في النصوص الاتية وسأجعلها بنفس التسلسل :

(٣*)

التخريج

ـ الذخيرة ق٣ج ٢ : ٨٨٨ ــ ٨٨٩ ، بدائع البدائه ٣٦٠ ، النفح ٣ : ٢٦٦ في الغزل

(الكامل)

١ ــ أبصرت ديناراً بكفّ مهفهف   يزهو به من كثرة الاعجاب (٤)

٢ ــ أومى به من فيه ثم رمى به   فكأنه قمر رمى بشهاب (٥)

---

(١) في المطمح والنفح (يرنو اليه) وهي كذلك في مختارات نيكل .

(٢) في البغية (نشر حبي على رباه) وفي مختارات نيكل (بشر) ولعل تصحيفاً وقع في قراءة الكلمة .

(٣) في المصادر إلا البغية: رواماه ولامعنى له ، وفي البغية : بحالتيه ، تصحيف .

(٣*) في أحد استطراداته يري إبن بسام (ــ٥٤٢هـ) هذه الابيات مشيراً الى صاحبها الذي يسميه ((ابو عبدالله محمد بن فرج الجياني))وكان معاصراً له ، وأنشده . قسماً من شعره ، ومنه الابيات المذكورة التي يشير الى الظرف الذي قيلت فيه فيقول : ((وكان ــ اي ابن فرج ــ يوماً مع لمة من أهل الأدب في مجلس أنس فاحتاج صاحب المنزل الى دينار فوجه منه الى السوق فدخل به عليهم غلام من اهل الصرف في نهاية من الجمال والظرف ، ورمى بالدينار اليهم من فيه تماجناً فقال ابن فرج في ذلك ... الابيات .

(٤) في البدائع والنفح (يزهى)

(٥) في النفح (أومابه) ، في البدائع والنفح (بدر) .

(٤*)

التخريج :

الذخيرة ق٣ ج٢ : ٨٨٨ ، البدائع ٣٥٩ – ٣٦٠ ، المغرب ٢ : ٥٩ ، النفح ٣ : ٣٦٥–٣٦٦

في الغزل : (البسيط)

١ – قالوا بـه صفرة عابت محاسنه   فقلت ماذاك من عيب به نزلا (١)

٢ – عيناه تطلب في آثار من قتلت   فـلسـت تلقاه الا خائفاً وجلا (٢)

(٥*)

ورد في كتاب التشبيهات ٢٥٤ – ٢٥٥ (باب في الخوان والاكلة والطفيليين) قول محمد ابن فرج : (الكامل)

١ – نحر الضفادع في الصنيع ولم يدع   للنمل دارجـة ولاللـمتـمـل

٢ – وضع الطعام ولو عليه ذبـابة   نزلت لتكمل شبعة لم تكمل

٣ – وكأنما خرطت صحاف طعامه   من دقة وجفانه من خـردل

٤ – وكأن صحفته على أضيافه   في البعد والابطاء فترة مرسل

(٤*) البيتان لابي عبدالله محمد بن فرج الجياني ايضاً. ويشير كل من ابن ظافر ، والمقري الى البيتين بقولهما :(... وكان بقرطبة غلام وسيم فمر عليه ابن فرج الجياني ومعه صاحب لـه) أما ابن سعيد المغربي فيذكر ان قائل الأبيات «ابو عبدالله محمد بن فرج» من شعراء الذخيرة .

(١) البيت في المغرب :

قالوا بـه صفرة علت محاسنه   فقلت ياذاكم عاب به نزلا

(٢) في المغرب (فليس تلقاه)

(٥*) يعلق د. احسان عباس (التشبيهات–فهرست الشعراء ص٣٣٠) على الأبيات بقوله :

«بنو فرج الذين عدهم الحميدي هم : احمد ... وسعيد ... وعبدالله ، فاذا لم يكن في هذا العنوان خطأ او ايجاز في النسب فان محمد بن فرج هو والد هؤلاء الشعراء والادباء .. ولم تذكر المصادر له علاقة بأدب وشعر ... والأغلب على ظني ان محمداً سهو وان الصواب (أحمد) وبذلك يكون هذا الشاعر هو صاحب الحدائق نفسه» .

وفي المقتبس بتحقيق د. محمود مكي ص١٧٥ .

وردت الأبيات ، يتقدمها البيت :

فعـل اللئيـم وليتـه لـم يفعـل
وأتـى بفعـل مثلـه لـم يجمـل .

وقد نسبت لمن اسمه أحمد بن محمد بن فرج البلوى المعروف بالبلساري يهجر حامد بن محمد الزجالي .

وقد اشار د. محمود مكي في الهامش ١٤٩ ص٢٨٤ الى الوهم الذي وقع فيه د. احسان عباس ، منبهاً الى أن نص ابن حيان يغنينا عن هذا العناء ، فهو يورد اسم الشاعر كاملا ونسبه وهو ليس من بني فرج الجيانيين وانما هو شاعر متقدم عاش في منتصف القرن الثالث الهجري على مايرى من هجائه لحامد الزجالي المتوفى سنة ٢٦٨هـ .

المصادر والمراجع

١ ــ بدائع البدائه
ابن ظافر الازدي ، علي (ــ ٦١٣هـ)
تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم
القاهرة ــ ١٩٧٠ .

٢ ــ البديع في وصف الربيع
ابو الوليد الحميري ، اسماعيل بن عامر
(ــ قريباً من ٤٤٠هـ)
تحقيق هنري بيريس
الرباط ــ ١٩٤٠

٣ ــ بغية الملتمس في تاريخ رجال اهل الاندلس
الضبي ، أحمد بن يحيى (ــ ٥٩٩هـ)

٤ ــ البيان المغرب في اخبار الاندلس والمغرب
ابن عذاري المراكشي ، ابو العباس ،
أحمد بن محمد (ــ ٧١٢هـ)
تحقيق ج ــ س . كولان و أ . ليفي بروفنسال
دار الثقافة ــ بيروت ــ ١٩٦٧

٥ ــ تاريخ الادب الأندلسي ــ عصر سيادة قرطبة .
د . احسان عباس
دار الثقافة ــ بيروت ــ ١٩٧٨ ــ الطبعة الخامسة

٦ ــ تاريخ علماء الاندلس
ابن الفرضي ، ابو الوليد عبدالله بن محمد (ــ ٤٠٣هـ)
الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٩٦٦
تراثنا ، المكتبة الاندلسية ــ ٢ ــ

٧ ــ التشبيهات من اشعار أهل الاندلس
محمد ابن الكتاني الطبيب ، ابوعبدالله (ــ ٤٢٠هـ)
تحقيق د . احسان عباس
دار الثقافة ــ بيروت ــ المكتبة الاندلسية ــ ١٥ ــ

٨ — جذوة المقتبس في ذكر ولاة الاندلس
الحميدي ، ابو عبدالله محمد بن ابي نصر (— ٤٨٨هـ)
الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٩٦٦
سلسلة تراثنا — المكتبة الاندلسية — ٣ —

٩ — الحلة السيراء
ابن الأبار ، ابو عبدالله محمد بن عبدالله (— ٦٥٨هـ)
تحقيق د. حسين مؤنس
الطبعة الاولى ١٩٦٣

١٠ — الدّرة المضيّة في اخبار الدولة الفاطمية
او
كنز الدّر وجامع الغرر
الدّوا داري ، ابو بكر بن عبدالله بن
ايبك (— بعد ٧٣٦هـ)
تحقيق صلاح الدين المنجد
القاهرة — ١٩٦١ : مطبعة لجنة التأليف و الترجمة والنشر .

١١ — الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة
ابن بسام ، علي (— ٥٤٢هـ)
تحقيق د. احسان عباس
بيروت — دار الثقافة ١٩٧٩

١٢ — رايات المبرزين وغايات المميزين
ابن سعيد المغربي ، علي بن موسى (— ٦٨٥هـ)
تحقيق د. النعمان عبدالمتعال القاضي
القاهرة — ١٩٧٣ — لجنة احياء التراث الاسلامي .
الكتاب — ٢٨ —

١٣ — رسائل إبن حزم الاندلسي (رسالة في فضل الاندلس وذكر رجالها)
ابن حزم ، علي بن احمد (— ٤٥٦هـ)
تحقيق د . احسان عباس
الطبعة الاولى — بيروت — ١٩٨١

١٤ — الروض المعطار في خبر الاقطار

محمد بن عبدالمنعم الحميري (— ؟)
(معجم جغرافي تأريخي ، جمعه مؤلفه سنة ٨٦٦هـ)
تحقيق د. احسان عباس
بيروت — ١٩٧٥

١٥ — الزهرة

محمد بن داود الاصبهاني ، ابوبكر (— ٢٩٦هـ)
النصف الاول منه
نشره د. لويس نيكل وابراهيم طوقان
بيروت — ١٩٣٢
النصف الثاني منه
نشره د. ابراهيم السامرائي - د. نوري القيسي
منشورات وزارة الاعلام — العراق — ١٩٧٥ .

١٦ — سرور النفس بمدارك الحواس الخمس

التيفاشي ، ابو العباس ، احمد بن يوسف
هذبه ابن منظور ، محمد بن جلال الدين المكرم (— ٧١١هـ)
تحقيق د. احسان عباس
بيروت — — ١٩٨٠

١٧ — شرح مقامات الحريري

الشريشي ، أبو العباس ، احمد بن عبدالله المؤمن (— ٦١٩هـ)
تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم
القاهرة — ١٩٦٩

١٨ — الصلة

ابن بشكوال ، أبو القاسم خلف بن عبدالملك (٥٧٨ هـ)
الدار المصرية للتأليف والترجمة ، ١٩٦٦
المكتبة الأندلسية — تراثنا — ٤ —

١٩ ــ ضرائر الشعر :
ابن عصفور الأشبيلي (ــ ٦٦٩هـ)
تحقيق السيد ابراهيم محمد
دار الأندلس ــ الطبعة الأولى ١٩٨٠

٢٠ ــ العرف الطّيب في شرح ديوان ابي الطّيب
ناصيف اليازجي
المطبعة الأدبية ــ بيروت ١٣٠٥ هـ

٢١ ــ عنوان المرقصات والمطربات :
ابن سعيد المغربي (ــ ٦٨٥هـ)
تحقيق محداد عبدالقادر
الجزائر ــ ١٩٤٩

٢٢ ــ فهرسة مارواه عن شيوخه
ابن خير الاشبيلي ، أبو بكر محمد بن خير (ــ ٥٧٥هـ)
تحقيق : فرنشكه قدارة وخليان ربارة
بيروت ــ الطبعة الثانية ١٩٧٩

٢٣ ــ قضايا أندلسية
د. بدير متولي حميد
القاهرة ــ الطبعة الأولى ــ ١٩٦٤

٢٤ ــ كتاب الصناعتين
أبو هلال العسكري (ــ ٣٩٥هـ)
تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم
القاهرة ١٩٥٢

٢٥ ــ لسان العرب المحيط
أصله لابن منظور ، جمال الدين (ــ ٧١١ هـ)
اعداد وتصنيف يوسف خياط ونديم مرعشلي بيروت) دار لسان العرب) د . ت .

٢٦ ـ مختارات من الشعر الأندلسي
جمع وتحقيق د . أ . ر . نيكل
نشر باشراف د. عمر فروخ
بيروت ـ الطبعة الأولى ـ ١٩٤٩

٢٧ ـ المطرب من اشعار اهل المغرب
ابن دحية ، أبو الخطاب عمر بن حسن
(ـ ٦٣٣ هـ)
تحقيق . ابراهيم الأبياري ، د. حامد عبدالمجيد
د. احمد احمد بدوي
القاهرة ـ ١٩٥٥ .

٢٨ ـ مطمح الانفس ومسرح التأنس في ملح اهل الأندلس
الفتح بن خاقان ، أبو نصر (٥٢٩هـ)
تحقيق هدى شوكة بهنام ـ مجلة المورد
المجلد الحادي عشر ـ العدد الثاني ـ ١٩٨٢
دار الجاحظ للنشر ـ بغداد

٢٩ ـ معجم الأدباء :
ياقوت الحموي . أبو عبدالله (ـ ٦٢٦) هـ
دار المشرق ـ بيروت
الطبعة الثانية ـ ١٩٢٢

٣٠ ـ المغرب في حلى المغرب
ابن سعيد الأندلسي (ـ ٦٨٥ هـ)
تحقيق د . شوقي ضيف
الطبعة الثانية ١٩٦٤

منهج التحليل اللغوي في النقد الأدبي

الدكتور سمير شريف ستيتية (*)
دائرة اللغة العربية وآدابها
جامعة اليرموك — إربد — الأردن .

منهج التحليل اللغوي منهج لدراسة اللغة والادب دراسة تحليلية من الجوانب الصوتية. والصرفية والمعجمية والتركيبية والدلالية والاشارية semiotics فهو اذن ، منهج لغوي. يبدأ من اللغة ، واليها ينتهي . واذا كان هذا المنهج يدرس الجوانب الجمالية ، فعلى أعتبار أنها جزء من اللغة ، لاينفصل عنها ولا يحيد ، أي باعتبار أن الادب لغة ، مع التسليم بأن له طرائق خاصة في التعبير ، يختارها من قلب اللغة .

ونظرا لان منهج التحليل اللغوي يدرس الادب كلغة ، فقد يختلط الأمر على بعض الدارسين ، فيظنون هذا الأسلوب من التحليل ، درساً في الاسلوبية ، أو طريقاً من طرق البنيوية . وليس الأمر كذلك في الحقيقة . فالاسلوبية طريقة في تحليل شكل النّص مع الافادة من معطيات علم اللغة « اللسانيات» . والبنيوية طريقة في تحليل شكل النص ومضمونه ، مع الافادة من معطيات علم اللغة كذلك . وهذا يعني أن الاسلوبية والبنيوية هدفا واضحاً ومحددا ، وهو تحليل النص الادبي . وأنهما من أجل تحقيق سويّة علمية للتحليل ، يستعينان بمعطيات علمية ، هي معطيات علم اللغة . وعلى هذا ، فأسلوب النص ، أو أسلوبه ومضمونه معاً ، هدف نهائي للاسلوبية والبنيوية . أما منهج التحليل

(*) دكتوراه في علم اللغة من جامعة ميشيغان ، ودكتوراه في تحليل الشخصية من جامعة كولومبيا باسيفيك . مدرس الفارسية واللغات السامية وعلم اللغة والنحو في جامعة اليرموك .

اللغوي ، فاللغة هدفه الأول والأخير . وعلى هذا ، فالخلاف بين منهج التحليل اللغوي من جهة ، والاسلوبية والبنيوية من جهة ثانية ، خلاف في التصور والهدف .

يضاف إلى هذا ، أن منهج التحليل اللغوي يتعامل مع اللغة على أنها ذات وجهين مختلفين ولكنهما متكاملان . أحد هذين الوجهين تجريدي ذهني ، وثانيهما مادي منطوق . وقد اتفق معظم اللغويين على هذا ؛ لم يمنعهم من ذلك اختلاف مشاربهم ومذاهبهم اللغوية. فهذا De saussure يقسم اللغة قسمين ، أحدهما ذهني عقلي، سماه «اللسان» langue وهو الذي يمثل « نظام اللغة» في أذهان أبنائها الناطقين بها ، وثانيهما أدائي منطوق ، سماه « الكلام » parole .

وقد ذهب Jakobson إلى التفريق بين « الانموذج» أو « النمط » mode والرسالة message على نحو قريب مما ذهب اليه saussure . وأما chomsky فقد ميّز بين ما سماه « الكفاية» competence ،وهي قدرات لغوية ذهنية في أذهان ابناء اللغة ، وهي كذلك قدرات توليدية ، وليست مجرد أنماط مختزنة ، والأداء performance وهي الصورة الثانية للغة . أي الكيفية التي يؤدي بها أبناء اللغة لغتهم .

أما الأسلوبية ، فانها ترفض مثل هذا التصور . فالاسلوبيون يرون أن اللغة لها وجهان، أحدهما عاطفي وجداني ، وثانيهما فكري عقلي . ويختلف تركيز هذين الوجهين بحسب القدرة الفطرية للمتكلم ، وبحسب محيطه الاجتماعي ، والوضع الذي يكون فيه (١).

وقد تمسك الاسلوبيون بجعل منهجهم مقصورا على دراسة أسلوب النص، وحددوا دراسة الاسلوب في كينونة الحدث الأدبي الذي يدور في اطار مواصفات ثلاث : الدلالة ، والتعبير ، والتأثير (٢) .

واما منهج التحليل اللغوي فيدرس اللغة ، بغض النظر عن كونها حدثا أدبيا « راقيا» أو مجرد حدث لغوي عادي يؤدي وظيفة الاتصال في الحياة العادية ، أو في أي مجال من مجالاتها المتعددة . وهذا يؤثر ، دون شك ، في طريقة معالجة النصوص ، كما يؤثر في الحكم عليها . منهج التحليل اللغوي يقارن بين لغة النص ، وقوانين اللغة ، أي بين الطريقة التي يعبّر بها الأديب ، والطريقة التي يعبر بها أبناء اللغة عموماً . وبمقدار ما يكون للاديب من لغة خاصة ، تكون درجة تميز أدبه ، بينما يكون الحكم في الاسلوبية والبنيوية في ضوء معايير تخص الادب ، وبالتالي فهي لاتصلح للحكم على الظواهر اللغوية التي ليس لها مجال في العمل الأدبي .

وقد تحول نقد الكثيرين من البنيويين والاسلوبيين إلى عمل صوري ، يهمل جوهر العمل الأدبي . يقول الدكتور محمود الربيعي في بيان هذه المسألة : « أما الأسلوبية والبنيوية ، فلهما قصة لاتقل غرابة . لقد فرغناهما – تقريباً – من مضمونهما المفيد حين تحول العمل الأدبي على يد الأولى إلى « احصائيات » ، وعلى يد الثانية إلى « نسب ، وأبعاد » . وبقي جوهر هذا العمل – في غمرة هذا – مهملا ومنسياً . ولقد فقد الناقد « الاسلوبي » والناقد «البنيوي» بذلك مشروعية وجودهما ، وذلك حين تحولا عن مهمة الناقد الأدبي التي هي « تفسير النص وبيان قيمته » (٣) .

لقد اكدت البنيوية مبدأ تجاوز التيارات المنهجية في النقد الأدبي . وهذه لاشك ، ميزة من مزاياها . ولكنها لم تملك القدرة على تجاوز «التيارات المنهجية» في الدراسات اللغوية . فالملاحظ أن الدراسات البنيوية تنتمي في مجملها ، إلى تيار لغوي واحد . هو البنيوية اللغوية Structuralism ، مع الافادة من اراء البنيويين جميعا . ولكن البنيوية تتجاهل التيارات اللغوية الاخرى . فكثير من الدراسات البنيوية يتجاهل حتى الأشارة إلى النظرية التوليدية التحويلية ، والتي سنركز عليها في تحليل النصوص في هذا البحث . كما أنها تتجاهل نظريات أخرى كثيرة ، لأنها لاتنتمي إلى التيار اللغوي البنيوي . وليس في مقدورنا أن نتناول في هذا البحث ، الفوائد التي يمكن أن نجنيها من هذه النظريات جميعاً في تحليل النصوص ، ولذلك ، سأكتفي بالتركيز ، كما قلت ، على واحدة منها ، وهي التوليدية التحويلية . ولكنني لن آخذ معطيات هذه النظرية جميعاً ، على أنها حقائق مسلّمة ، وذلك كما في مناقشتنا لمبدأ التحليل إلى المكونات المتعاقبة . وهو مبدأ من مبادىء هذه النظرية .

سأتناول في هذا البحث ، مناقشة ثلاث ظواهر في ضوء منهج التحليل اللغوي ، وهي : ١. المعنى النحوي والمعنى الأسلوبي ٢. التماسك ٣. التنغيم . وفيما يلي مناقشة كل واحدة منها على حدة .

١. المعنى النحوي والمعنى الأسلوبي

« المعنى النحوي» هو احدى الوظائف المعنوية الدالة على دور الكلمة في التركيب . وذلك كأن نعرف أن كلمة « جديد» مثلا ، في جملة « الكتاب جديد» تؤدي وظيفــة الأخبار عن المبتدأ بالامر الذي نريد اخبار السامع أو القاريء عنه ، وهو كون الكتاب جديدا . و « المعنى الاسلوبي» هو الدلالة التي لاتتضح من موقع الكلمة في الجملة وحدهـا ، وانما من خلال النظر اليها ، كعامل مؤثر في الموضوع كله .

والتفريق بين المعنى النحوي ، والمعنى الاسلوبي ناجم عن الفرق في المجال الذي يمثله كل واحد منهما . فالاول مجاله الكلمة من حيث هي جزء في التركيب ، ومجـاله كذلك ، التركيب من حيث هو مركب من أجزاء . أما الثاني ، وهو المعنى الاسلوبي ، فمجاله الموضوع كله من حيث هو مكون من تراكيب وكلمات ، فترابطهما ، على ما مر بيانه ، أمر واضح تماما . وقد ذهب بعض اللغويين إلى اعتبار النص جملة من نوع راق Super Sentence أو قل جملة كبيرة مترابطة من أجزاء صغيرة.فالنص بحسب رأيهم ليس الا جملة كبيرة ، ولكنها جملة كبيرة مكونة من أخوات لها صغار . وعليـه يكون النص في نظرهم وحدة معنوية ، لا وحدة شكلية وحسب (٤) ، وذلك كما تكون الجملة الواحدة ذات وحدة معنوية وشكلية في آن واحد .

ولبيان حقيقة « المعنى النحوي» ننظر في الجملة التالية : « يمنع الوقوف والتوقف» . فان الواو فيها تؤدي معنى نحويا ، سماه النحاة العرب «العطف» . ويكون معنى الجمـلة . على ما هو معروف ، ان الوقوف والتوقف اللحظي ممنوعان في ذلك المكان . فالعطف يقتضي ان المعطوف والمعطوف عليه ، في مثل هذا التركيب ، يشتركان في حكم واحد . والآن ، دعنا نغير هذا التركيب ليصبح كما يلي : «التوقف والوقوف ممنوعـان » . أو «يمنع التوقف والوقوف » . بتقديم التوقف في الجملتين التحويليتين . الواو هنا لم تتغير وظيفتها النحوية ، وهي الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه في نفس الحكم . وذلك برغم أن دلالة الجملة قد اختلت مع كونها صحيحة من الناحية التركيبية . اذاً ما قيمـة ان نعطف الوقوف على التوقف اللحظي ؟ فمن المعلوم أنه اذا كان التوقف اللحظي ممنوعا ، فان ماهو اكثر منه ، وهو الوقوف إلى أجل ، ممنوع قطعاً . فالسامع والقاريء لايتوقع ان يمنع التوقف اللحظي ، ليسمح بما هو فوقه . ومع هذا ، فالجملتان « يمنع التوقف والوقوف » و « التوقف والوقوف ممنوعان » مقبولتان من الناحية النحوية التركيبية . ولا

يعدم النحاة أن يجدوا مسوغا لهاتين الجملتين التحويليتين، كأن يقولوا مثلا ان التغيير انما جاء بسبب تعميم بعد تخصيص .

ويمكن الكشف عن دلالة واو العطف هذه أسلوبيا ، اذا نظرنا في الأبيات التالية من شعر محمود حسن اسماعيل . وهي من قصيدة له بعنوان : « ثورة الضفادع » (٥) :

هاجها في الليل صمتٌ غمرت ... كلَّ نفس فيه آلامُ الشجون
وضفافٌ غارقاتٌ في الكرى ... حالماتٌ بأسى الريف الحزين
نام فيها الموج ، حتى خلتُها ... غاصَتْ كلَّ نسيم في الدجون
وطريقٌ أخرسُ ما همستْ ... في ثراه خطوات العابرين
وصخورٌ لم تزَلْ راصدةً ... في محيط الكون ملاح السنين
ونخيلٌ فضحت أظلالُه ... في ثنايا الماء طهرَ الساجدين
ونجومٌ بعثرتْ أضواءَها ... تكشف الاستار عن سر دفين

الواو في بداية كل من البيت الثاني والرابع والخامس والسادس والسابع تتجاوز وظيفتها النحوية ، التي هي العطف كما قلنا ، لتقوم بوظيفة أسلوبية ، هي الكشف عن أدوار متباينة مختلفة . حتى لكأن هذه الأدوار مجموعة من الصور في معرض فني : صورة للصمت المليء بآلام الشجون . تقابلها صورة للضفاف التي تشهد أسى الريف ، وصورة أخرى للطريق الذي لاتنطق فيه خطوات العابرين وصورة للصخور الثابتة على مر الزمن ، ثم صورة النخيل ذي الظل . ثم النجوم المتلألئة . اجتمعت هذه المناظر كلها في أطار شامل ، برباط أسلوبي هو الواو .

لنتناول كذلك طرفا من أطراف ظاهرة التوكيد ، كما يدرسها النحاة من خلال ما سميناه « المعنى النحوي » ، ثم من خلال ماسميناه « المعنى الاسلوبي » . يقول نزار قباني(٦).

أشكوك للسماء
أشكوك للسماء
كيف استطعت . كيف . أن تختصري
جميع ما في الارض من نساء ؟

فالجملة الثانية « أشكوك للسماء» من الناحية النحوية توكيد لفظي . و «كيف» الثانية ، التي في السطر الثالث . توكيد لفظي كذلك. اما من الناحية الأسلوبية ، فالجملتين معنى دقيق . فجملة « اشكوك لسماء » الثانية . تكشف عن التصعيد النفسي المؤثر الذي

وقع الشاعر تحته . فهذه الجملة ، في حقيقتها ، تشير إلى شدة تأثر الشاعر ، تلك الشدة التي دفعته إلى ان يكرر شكواه لسماء . وهذا المعنى لايمكن استنتاجه اذا لم تكرر الجملة نفسها . أما اذا نظرنا إلى السطرين الشعريين الثالث والرابع :

كيف استطعت . كيف ، أن تختصري

جميع ما في الارض من نساء ؟

وجدنا الشاعر ، في لحظة توجهه إلى المحبوبة ليسألها : كيف استطعت... ، وقبل أن يكمل السؤال ، يعيد اسم الأستفهام «كيف» ، ثم انطلق يكمل السؤال « ... أن تختصري جميع ما في الارض من نساء ؟ » هذا يدل على ان الشاعر مأخوذ لا في جمال المرأة التي يخاطبها ، وهي التي جمعت جمال نساء الأرض جميعاً ، وانما هو مأخوذ إلى جانب ذلك ، بالكيفية التي استطاعت بها ان تجري اختصار جمال النساء جميعاً . اذن ، فتكرار اسم الأستفهام «كيف» ، وقبل أن يتم السؤال ، دلنا على ان الشاعر مأخوذ أولاً بالكيفية التي اختصرت بها نساء الارض ، ثم بالصورة التي هي عليها من اختصار النساء جميعاً.

نتناول ظاهرة نحوية أخرى ، وهي اسلوب الشرط بـ (اذا) و (انْ) ، لنعرف كيف يمكن ان يؤثر استخدام هاتين الاداتين في أسلوب النص . يقول القرآن الكريم ، في معرض تعقيبه على مشركي العرب بعد معركة بدر ، وهم الذين قالوا حين أرادوا ان يفروا : اللهم انصر أقرانا للضيف ، وأوصلنا للرحم ، وأفكنا للعاني (٧) ، قال القرآن تعقيباً على قولهم : « ان تستفتحوا فقد جاءكم الفتح . وان تنتهوا فهو خير لكـم ، وان تعودوا نعد . ولن تغني عنكم فئتكم شيئاً ولو كثرت » (٨) ، في حين قال في معرض خطابه لبني اسرائيل ، والحديث عن افسادهم في الارض : « وان عدتم عدنا » (٩).

في الاية الأولى جاء الفعل بصيغة المضارع « وان تعودوا نعد » . وهذا في ذاته اشارة إلى قرب عودة مشركي العرب إلى معاداة الرسول الكريم ، وعودة الله سبحانه إلى نصرته له عليهم . ولكنه عندما كان يتحدث عن افساد بني اسرائيل جاء بالفعل الماضي بعد « انْ » : « وان عدتم عدنا » لتحقيق غرضين أولهما ربط عودتهم إلى الشر بخبرتهم في السقاب الماضي عاثوا فيه في الماضي زمنا طويلا ، اي ليربط ما سيحدث لهم في المستقبل بما حدث لهم في تأريخ طويل . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ليشير إلى ان الافساد سيحصل منهم ، ولكن بعد فترة زمنية أطول من تلك التي تضمنتها الآية الاولى «وان تعودوا نعد» .

وعلى هذا ، فقد تحصلت لدينا الأساليب التالية من الشرط :

١. الشرط باذا التي تقلب الماضي إلى مضارع في الدلالة ، مع عدم التيقن من حدوث الفعل فمجيء « اذا » قبل الفعل الماضي « أتيت » في قول الاخطل :.

اذا أتيت أبا مروان تسأله وجدته حاضراه الجود والكرم

يجعل حدوث الفعل أقل احتمالا مما لو كانت « إنْ » هي السابقة للفعل الماضي .

٢. « إنْ » التي تسبق الفعل المضارع ، وتبقي على دلالته الزمنية ، مع تضمنها حدوث الفعل الفعل بعد فترة زمنية قريبة نسبياً

٣. « إنْ » التي تسبق الفعل الماضي ، وتقلبه إلى الزمن المستقبل ، مع تضمنها حدوث الفعل بعد فترة أطول نسبياً من التي يتضمنها البند السابق .

ان تركيزي السابق على التمييز بين المعاني النحوية والمعاني الأسلوبية ، لايعني بطبيعة الحال ، أنني أنكر أهمية المعاني النحوية . ولكنني أرى أن الأكتفاء بها عند دراسة النص الأدبي يضيع فرص فهم النص بصورة أفضل . حقا ، ان المعاني النحوية ما هي إلا روابط جزئية ، ومن الحق كذلك ، أن المعاني الأسلوبية روابط كلية . ولكن المعاني النحوية ليست الا طريقاً للمعاني الأسلوبية .

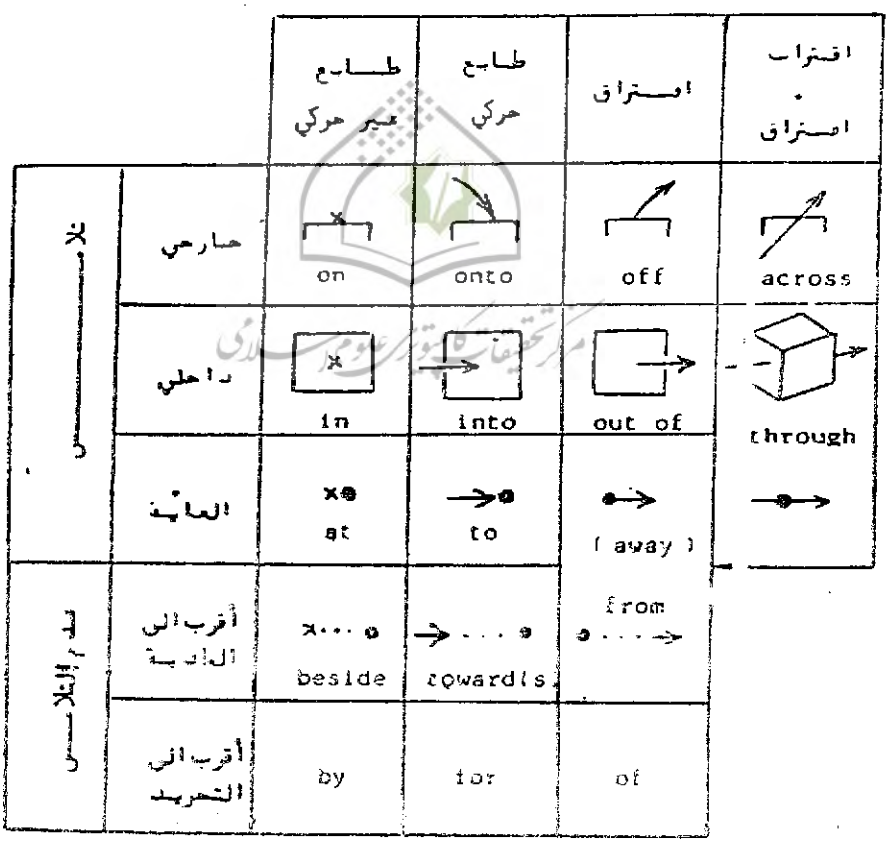
من الفوائد التي يمكن ان نجنيها من دراسة ، المعنى الأسلوبي ، أنه يساعدنا على فهم معاني الكلمة الواحدة ، في سياقاتها المختلفة . فالمعروف ان اللغات تستعمل كلمات محدودة لمضامين كثيرة في الحياة ، لايمكن حصرها ، وبهذا تتحرك هذه الكلمات المحدودة ، في مجالات متعددة لتشمل جوانب الحياة المختلفة ، بطريقة تتلائم مع تفكير الجماعة ، ونمط حياتها وأسلوب معيشتها . كما تتلاءم مع تراثها وتقاليدها ودور المعاجم هو أن تجمع هذه الكلمات وتحصرها . ولكن المعاجم لاتوضح أساليب اللغة ، ولا طرائق التعبير فيها الا عن طريق أمثلة مجتزأة مبتسرة ، لاتعطي تصوراً شاملا لنظام اللغة . غير أن المعاني الأسلوبية تكشف عن المواطن الصحيحة لاستعمال الكلمات . وبذلك يتضح المعنى «المحدد» ، او قل المعنى المقصود ، لهذه الكلمة او تلك ، في هذا السياق او ذاك . خذ مثلا كلمة « عين » ، فهي تحتمل معاني كثيرة منها ، أداة النظر في الكائنات الحية ، و«عين الماء» ، و«الوجيه من الناس» ، وكل واحد من هذه المعاني مختلف جداً عن سائر المعاني ، وان كان هنالك « معنى مركزي » يلمها جميعاً في اطار دلالي واحد . وأسلوب السياق والاستعمال ، هو الذي يوضح المراد من الكلمة . خذ لذلك مثلا آخر كلمة «عملية» ، والتي هي مصادر

صناعي للفعل «عمل» ولهذه الكلمة معان كثيرة ، ترد في سياقات مختلفة منها « العملية الجراحية» ، وعملية عسكرية ، و« عمل ذو طابع فعلي معين .

قلنا ان المعاجم والقواميس وحدها لاتكفي لتعلم اللغة ، وذلك لأنها تعطي تصوراً واضحاً وشاملا لنظام اللغة ، وأساليبها التعبيرية . وأحسن طريقة لتعلم اللغة ، التمرس بأساليب تلك اللغة . وبهذه الطريقة ، يستطيع المتعلم أن يكتشف أسرار التراكيب ، ويعرف كيف تتحد الكلمات بعضها مع بعض ، في اطار التركيب والجملة ، وكيف تتحد التراكيب والجمل بعضها مع بعض ، في اطار النص كله ، وما الطريقة التي تستخدم بها الروابط والأدوات . فحروف الجر مثلا في العربية والانكليزية ، لايمكن تعلّم الطريقة الصحيحة في استخدامها عن طريق المعاجم ، بل عن طريق معانيها الاسلوبية ، وطرق استخدامها في المواقف المختلفة. ولاشك ان هذا سبيل مجد في معرفة المواطن التي تستعمل فيها حروف الجر الانكليزية مثل : from of, at, on وغيرها ، مما يعتبر مشكلة في تعلم اللغة الانكليزية ، بل ان الناطقين بهذه اللغة أنفسهم يجدون فيها مشكلة ، يختلط فيهما الخطأ بالصواب ، والسبب في ذلك ، على مانرى ، ان المعنى النحوي وحده ، لايكفي للاحاطة باللغة ومعرفة أسرارها . فاذا كان المعنى النحوي لكل من on, onto واحداً وهو الفوقية ، فان المعنى الاسلوبي هو الذي يفرق بينهما ، فان الاول يستعمل في السياقات الاستاتيكية (التي لاتدل على حركة) ، وذلك كأن تقول مثلا : The book is on the table بينما تستعمل الثاني في السياقات ذات الطابع الديناميكي (التي تدل على حركة) وذلك كأن تقول . I threw the ball onto the roof

وكذلك ، فان حرفي الجر in و into, يحتملان معنى نحوياً واحداً ، وهو الظرفية . غير أن الاول منهما يستعمل في السياقات التي لاتتمثل فيها الحركة ، بينما يستعمل الثاني في السياقات التي تتمثل فيها الحركة . وحرفا الجر at و to يشيران الى الغاية ، وان كان الاول منهما يستعمل في السياقات ذات الطابع الاستاتيكي بينما يستعمل الثاني في المواطن ذات الطابع الديناميكي . وهذه الحروف كلها (on,onto,in,into at,to) تشير الى معنى الاتصال المباشر . بينما ثمة حروف أخرى تستعمل فيما لايدل على تلامس أو اتصال مباشر . فحرفا الجر beside و toward (s) يحتملان معنى الاقتراب (لاالتلامس) ، والاول يستعمل في السياقات التي لاتتمثل فيها الحركة والثاني يستعمل في السياقات التي تتمثل فيها الحركة . ويستنتج من السياقات التي يستعمل فيها هذان الحرفان

أنهما يستعملان فيما هو أقرب الى الطبيعة المادية ، بينما حرفاً الجر by و for يستعملان في السياقات التي تتمثل فيها الامور التي هي أقرب الى التجريد منها الى المادية ، الى جانب أن الاول يستعمل في السياقات ذات الطابع الجامد غير ذي الحركة ، بينما يستعمل الثاني في السياقات ذات الطابع الديناميكي . والجدول رقم (١) يبين هذه المواطن كلهـا، وهذا كله يدل على أن الاكتفاء بالمعنى النحوي لحروف الجر في اللغة الانكليزية ، مثلا، لايكفي لفهم وظيفتها اللغوية .وثمة فرق كبير بين الوظيفة النحوية grammatical function والوظيفة اللغوية linguistic function للمورفيم الواحد.لافي للعربية وحدها ولافي الانكليزية وحسب،وانما في أية لغة أخرى من اللغات البشرية natural languages وذلك برغم أنهما قد تتحدان في مواطن معينة،وبرغم أنهما متكاملتان في المواطن كلها بالضرورة .



الجدول رقم (١)

المعاني النحوية والاسلوبية لحروف الجر في اللغة الانكليزية

تحدث الشيخ عبدالقاهر الجرجاني في دلائل الاعجاز عن المعاني النحوية ، باعتبارها وسائل لفهم الاسلوب ، لاباعتبارها هدفاً مقصوداً لذاته ، فهو يقول : «وذلك أن من شأن هذه المعاني ــ أي النفي والاستفهام ــ أن تناول ماتتناوله بالتقييد، وبعد أن يسند الى شي معنى ذلك ، أنك اذا قلت : «ماخرج زيد» ، و«مازيد خارج» لم يكن النفي الواقع بها متناولا الخروج على الاطلاق ، بل الخروج واقعاً من زيد ، ومسنداً اليه .... واذا قلت : هل خرج زيد ؟ لم تكن قد استفهمت عن الخروج مطلقاً ، ولكن عنه واقعاً من زيد ، واذا قلت : ان يأتيني زيد اكرمه ، لم تكن جعلت الاتيان شرطاً ، بل الاتيان من زيد . وكذا لم تجعل الاكرام على الاطلاق جزاء للاتيان ، بل الاكرام واقعاً منك . كيف وذلك يؤدي الى أشنع مايكون من المحال؟ وهو أن يكون ههنا اتيان من غيرآت ، واكرام من غيرمكرم ثم يكون هذا شرطاً وذلك جزاء" الى ان قال:" فهذه هي الطرق والوجوه في تعلق الكلم بعضها ببعض ، وهي كما ترى ، معاني النحو وأحكامه . وكذلك السبيل في كل شيء كان له مدخل في صحة تعلق الكلم بعضها ببعض . لاترى شيئاً من ذلك ، يعدو أن يكون حكماً من احكام النحو . ومعنى من معانيه . (١٠)

والحق أن الجرجاني تجاوز مرحلة النظر في أحكام النحو باعتبارها قوانين مجردة ، الى مرحلة النظر في هذه الاحكام باعتبارها أدوات لتحليل النص الادبي . وفهم الاسلوب ، ومع ذلك فهو لم يرفض المصطلحات والمفاهيم النحوية ، بل اعتبرها جميعاً أدوات ووسائل لتحليل الكلام وفهمه بصورة أفضل وأعمق .

يشغل التمييز بين «نحو اللغة» و«نحو الاسلوب» حيزاً لابأس به في عدد من النظريات اللغوية المعاصرة . فمن وجهة نظر النحو التوليدي Generative Grammar مثلا ، يعتبر اكتشاف نظام لغة نص ما ، أوقل نظام أسلوبه ، خطوة مهمة جداً ، في عملية فهم هذا النص ، يقول بعض علماء هذه النظرية . « فبدلا من ان نشغل أنفسنا ونقيدها بالنظر في الاشياء القريبة المباشرة ، يجدر بنا أن ننظر في تركيب النظام الصوتي والتركيبي والدلالي لنص ما ، الامر الذي يساعدنا على الكشف عن مزايا هذا النص . (١١)

فثمة خطوتان من خطوات التحليل ، الاولى وهي التي تمثل مرحلة النظر في الاشياء البارزة من النص ، والثانية تمثل النظر فيما وراء هذه الاشياء من نظام لغوي معقد ، وهو الامر الذي حاولت النظريات المعاصرة ، ومنها النظرية التوليدية التحويلية ، أن تكشف أسراره . وفي هذه المرحلة يهتم الباحث اللغوي بالبحث عن النظام اللغوي العام الذي تكمن وراءه الظواهر

اللغوية المختلفة ، في الخطاب ، وفي الشعر ، ثم ينظر في خصوصيات الشعر مثـــلا ، والخصائص اللغوية التي يتميز بها عن لغة الخطاب ، تماما كما كان النحاة العرب يفعلــون في كثير من المواطن . فالمبتدأ مبتدأ في الشعر وفي لغة الخطاب . ومايبنغي التفريق بيــنهما من هذه الناحية ، والفاعل فاعل في الشعر وفي لغة الخطاب كذلك وذلك برغم أن لوناً من ألوان المبتدأ ، أو كيفية من كيفيات ورود الفاعل ، قد ترد في الشعر أكثر مما ترد في لغة الخطاب ، كتأخير المبتدأ وتقديم الخبر ، وكتقديم المفعول به على الفاعل ، والذي يرد في الشعر أكثر مما يرد في لغة الخطاب اليومي . فالبحث في نحو اللغة وقوانينها يقتضي النظر في الظاهـــرة أولا ، ثم خصوصيات هذه الظاهرة ثانياً .

اذا تبين لك ذلك . فقد علمت ان ماذهب اليه أحد النقاد المعاصرين ليس بسديد حين قال : مما يؤخذ على تيار التوليديين أنه لم يميز بين خصوصيات النصوص . أي أنه يعامل النص الشعري . والنص غير الشعري على أنهما شيء واحد عند التحليل ، (١٢) فـــاذا أضفنا الى ما سبق أن قلناه أن النظرية التوليدية التحويلية تهتم كثيراً بالبنى العميقة للكـــلام المنطوق . وأنها تحاول تفسير عمليات التحويل من صيغة الى أخرى في الكلام . . وهذه أمور تكثر في الشعر أكثر من ورودها في لغة الخطاب . اذا تبين لك ذلك كله علمت أن هذه النظرية تساعد الناقد الادبي . والباحث اللغوي ، على اكتناه أسرار النصوص الشعرية ، ومعرفة بواعثها وبواطنها بصورة لاتقل عن تلك التي نجدها في نظريات أخرى . ان لم تكن أكثر من ذلك بكثير .

الى جانب ذلك . فقد ساعد التفريق بين البنى العميقة والبنى السطحية . وقوانين التحويل التي توصلت الى استخلاصها الدراسات المتعلقة بهذه النظرية . على الوصول الى ما وصفه تشومسكي بأنه محاولة اكتشاف نحو عالمي ، تدرس بمقتضاه اللغات البشرية (١٣) . وهو أمر يساعد . فيما أرى . على اكتناه اسرار النصوص . ومنها الشعر ، لافي لغة معينة . وانما في أية لغة . شريطة ان تأخذ بعين الاعتبار ، الخصائص المميزة لهذه اللغة او تلك.

يعد مبدأ التفريق بين البنى العميقة والبنى السطحية واحداً من أهم الأسس التي يمكـن الافادة منها في تحليل النص الادبي ودراسته . ويوضح أحد العلماء هذه الفكرة فيقول في كثير من الاحيان ، لا يمكن فهم أبعاد العمل الادبي ، الا بالافادة من مثل هذه المفهومـــات وذلك مثل القاء الضوء على البنى العميقة التي تكمن وراء ذلك العمل الادبي . وفي أحيان

كثيرة ، يكون وجود مسألة لغوية معينة ، متضمنة في البنية العميقة ، هو السبب الرئيسي في فهم ذلك النص ، فهما صحيحاً (١٤) .

وقد قام عدد من اللغويين والنقاد الغربيين ، ومنهم العالم اللغوي الناقد Richard Ohmann بدراسات متعددة حول أعمال شعرية مختلفة ، طبقت فيها مباديء النظرية التوليديه التحويلية على تلك الاعمال ، وذلك لمعرفة العلاقة بين البنى العميقة والبنى السطحية في تلك الاعمال ، ولمعرفة العمليات التحويلية التي تكثر عند شاعر معين ، دون غيره من الشعراء . (١٥) ان هذه الدراسات مبنية على مسلّمة مؤداها ان العلاقة بين البنية العميقة والبنية السطحية ، هي احدى أطر عملية الابداع ، وان هذه العلاقة تختلف من شخص الى آخر . وهي كذلك ، مبنية على مسلّمة أخرى مؤداها ان عمليات التحويل ليست واحدة ، ولاصورة مكررة عند جميع الناس ، بل هي متفاوتة من ناحيتي الكّم والكيف لدى جميع الناس ومنهم الشعراء . وهذا يعني أن الكشف عن عمليات التحويل ، ورصدها عند كل شاعر على حدة ، يمكن أن يساعدنا على الكشف عن عملية الابداع ، مثلما يساعدنا على القيام بدراسات مقارنة للاعمال الشعرية المختلفة .

ويمكن الافادة من هذه الفكرة في دراسة الشعر العربي ، فقد تدرس العمليات التحويلية المختلفة عند شاعر معين ، كالمتنبي وهو ، في نطاق العربية ، من أكثر الشعراء الذين يجيدون عمليات التحويل اللغوية ، واجراء مسح سريع لمثل هذه العمليات في ديوان المتنبي ، يبين لنا الى أي حد كان الشاعر معتنياً في تلوين القصائد بهذه العمليات . وهذه المسألة لايمكن أن نوفيها حقها في هذا المقام ، فهي تحتاج الى دراسة أخرى مستقلة ولكنني أقول ان عمليات الحذف ، والحشو ، والتوسعة ، واعادة الترتيب ، والتكرار وغيرها من عمليات التحويل هي مما نجده بكثرة في شعر أبي الطيب .

ان مسألة التفريق بين النص الأدبي ، والنص غير الادبي ، والتمييز بين الشعر وغيره يعد من بدائه المسائل في النظرية التوليدية التحويلية ، وذلك اذا أخذنا بعين الاعتبار تفريق chomsky بين الكفاية Competence والاداء Performance الكفاية عنده هي « الحقيقة الذهنية التي تكمن وراء السلوك اللغوي » (١٦) ووظيفة النحو التوليدي أنه يتعامل مع الكفاية ، وأنه يتعامل مع العمليات العقلية التي هي خلف مستوى الوعي الحقيقي الكامن (١٧) . وأما الأداء فهو الطريقة التي يعبّر بها المتكلم عما في ذهنه من معان وأفكار . وقد أشار chomsky الى ما

يشبه هذا التقسيم عند De saussure الذي يرى ان اللغة مستويان هما المستوى الذهني المتمثل في نظام اللغة langue والمستوى الادائي المتمثل في النشاط الذيّ تمارس به اللغة(الكلام) parole . ولكن chomsky يرفض تفسير De saussure لنظام اللغة langue ؛ ذلك التفسير الذي ينص على أن لغة langue ليست الا مجموعة من العناصر المبتدعة . chomsky لايقبل تفسير هذا المفهوم على هذا النحو . وانما يرى أن هذا المستوى من اللغة يتضمن مجموعات من العمليات التوليدية ،وليس هو مجرد عناصر مبتدعة .

ارتبط التمييز بين الكفاية والاداء ، كما قلنا ، بعملية التمييز بين الوجه الابداعي في لغة ما . والوجه الذي ليس حاله كذلك . وقد انتقد chomsky الدراسات اللغوية التي لم تحاول الكشف عن الوجه الابداعي في اللغة . (١٨) مفهوم الكفاية يفيد في دراسة الابداع الشعري بخاصة ، وذلك لان الكفاية كما وضحها chomsky تؤدي الى :

(آ) انتاج جمل وتراكيب لاحصر لها مما لم يكن قد استعمل من قبل . وهذا أمر يتميز به الشعر على سائر فنون الكلام .

(ب) اكتناه أسرار الغوامض اللغوية، وفضّ الحجب عنها،حتى تفهم بيسر وسهولة .

(ج) الكشف عن العلاقات والمعاني النحوية والاسلوبية ، مما لايظهر عادة الابمقارنة النصوص مع نظائرها . ونضرب لذلك مثلا قول الشاعر :

هـــل عـــلـيّ ، ويـحـكـمـــا ان عـشـقـــت مـن حـــرج

النحاة يقولون ان «مِن»هنا ، زائدة. وهم لايعنون بذلك ان مـن في هذا البيت زائدة لاقيمة لها، كما قد يتبادر الى اذهان الكثيرين ، وانما يريدون بذلك أنها زائدة على النظير الذي هو : هل علي حرج اذا عشقت؟ وهذا مشابه لقولهم ان من في : هل جاء من أحد ؟ زائدة، اذ انها زائدة على النظير الذي هو : هل جاء أحد؟ وتفهم الزيادة في التراكيب القرآنية على هذا الاساس،لاعلى أساس انها زائدة في التركيب نفسه. فحرف الجر في الآية الكريمة «هل من خالق غير الله؟» زائد على النظير الذي هو : هل خالق غير الله ؟

مع هذا الذي قدمت حول الوجوه التي يمكن الافادة فيها من النظرية التوليدية التحويلية في دراسة النص الادبي ، فانني أحب أن اضع امام القارىء الحقائق التالية :

١ — ليست النظرية التوليدية التحويلية، في الاصل، نظرية ادبية، بل هي نظرية لغوية. أي أن هدفها الاول ، هو تحليل السلوك اللغوي المنبثق عن ادراك لغوي معين .

وقد أثبتنا مع ذلك، أن هذه النظرية لاتساوي بين النص الشعري، والنص غير الشعري، الا من حيث انهما «لغة» غير أنها تفرق بينهما، من حيث انهما مستويان مختلفان، واسلوبان متغايران من اساليب التعبير. وعلى هذا، فهي تفرق بين المعنى النحوي والمعنى الاسلوبي".

٢ ـ لقد كان الهدف الاول من هذه النظرية، هو تحليل التراكيب والجمل، وما تتضمنه من اصوات وكلمات، وما بين هذا الاصوات والكلمات من علاقات وروابط ولم تتجه هذه النظرية في المراحل الاولى من تأسيسها الى النص بكليته.

وقد تنامى توجه اللغويين، في الفترة الاخيرة، الى تحليل النصوص والتراكيب في وقت واحد، وذلك على اعتبار أن اللغة لايمكن ان تفهم بصورة شاملة ودقيقة، بمعزل عن فهم اساليب التعبير المختلفة في النص الواحد، ومقارنة بعضها ببعض.

٢. التماسك Cohesion

التماسك مجموعة من العلاقات اللفظية او الدلالية بين أجزاء النص، اذ تلتحم هذه الاجزاء وبتماسك بعضها مع بعض، بحيث اذا غاب هذا الالتحام ظهر النص وكأنه اشلاء ومزق لارابط بينها. وللتماسك أهمية كبرى في العمل الادبي، بل في كل عمليات الاتصال اللغوي.

وقضية التماسك في العمل الادبي ذات صلة وثيقة بنظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، بل يعد التماسك من أبرز عناصر هذه النظرية ان لم يكن ابرزها جميعاً. وقد كان الجرجاني يسميه «التعلق». وبرغم هذه الحقيقة، فان بعض النقاد الغربيين يذهبون الى القول «ان فكرة التماسك فكرة ابتدعها اول مرة جاكوبسون» (١٩). وحجة هؤلاء ان فكرة التماسك كانت تناقش قبل جاكوبسون باعتبار امور سطحية، كالوزن واللازمة الشعرية التي تتكرر بعد كل مجموعة من الابيات، وكالجناس والقافية والصور البلاغية كما هي في نظر التقليديين، بل كان هذا هو كل مايعتني به النقاد في النظر في عملية التماسك في البنيان الشعري. اما جاكوبسون فقد اضاف الى ذلك الاهتمام بعملية الموازاة بين المعنى والتركيب. واهتم بالموازاة بين تركيب الجملة وتركيب الاصوات، وهذه امور في غاية الاهمية في البناء الشعري الذي يتمثل في تحقيق عمليتي الانتقاء والتماسك(٢٠).

ومع اننا لاننكر ان جاكوبسون وغيره من اساتذة Prague School قد كتبوا ابحاثاً قيمة حول هذا الموضوع، فاننا ننكر ان يكون جاكوبسون هو أول من ابتدع

هذه الفكرة . بل يعتبر مثل هذا القول، في نظرنا ، تجاوزا لحقيقة تاريخية على الاقل.

ويكون التماسك من حيث الطريقة والاسلوب ، على نحو مما يلي :

١ — أن يكون عنصر من عناصر النص مقدمة لعنصر آخر. وذلك كأن يكون تركيب مامقدمة للتراكيب اللاحقة ، بان يكون سبباً لها ، أو أن يكون الحدث في هذا التركيب سابقاً من ناحية الترتيب الزماني او المكاني . أو أن يكون اللاحق جزءاً من السابق ، أومتمماً له . أو أن تكون التراكيب اللاحقة مزيد بيان وشرح وتفصيل ، أوبأن تكون هناك مقابلة او مقارنة صريحة أوضمنية بين شيئين ، أو بأن يكون التركيب اللاحق تعميماً لمخصص قبله ، أوبأن يكون تخصيصاً امام يأتي هو بعده ، أوبأن يكون توضيحاً لمبهم . ونظراً لأن من الاطالة غير الضرورية أن نأتي بأمثلة لكل ما ذكر ، فانني أكتفي بإيراد مثلين لتركيب الذي يوضح مبهما قبله ، أحدهما قول الشاعر الانجليزي Wordsworth يصف محبوبته Lucy . يقول Wordsworth :

Fair as a star, when only
One is shining in the sky

فالشاعر لايصور محبوبته بأنها نجمة وحسب ، ولكنه يصورها نجمة حين لا يكون غيرها ظاهراً متلالئاً في السماء . وهكذا جاء التركيب :

when only one is shining in the sky

موضحاً لكلمة star . وثاني المثلين من الشعر الفارسي . يقول السنائي ، وهو أحد كبار شعراء الغزل في القرن السادس الهجري ، في احدى غزلياته .

روى اوماه اكّربر ماه مشك افشان بود
قد اوسرو است اكّر برسرو لاستان بود.

من بجان مرجان ولؤلؤرا خريداري كنم
كّر جو دندان ولب اولؤلؤ ومرجان بود

وترجمة البيتين :

١ — وجهه البدر ، لو كان المسك منثوراً على البدر
وقدّه السرو ، لو عانت الشقائق السرو

٢ — بالروح اشتري المرجان واللؤلؤ

لو كان اللؤلؤ والمرجان مثل شفتيه (٢١) .

ومع ان الكلمات التالية : « البدر ، السرو ، اللؤلؤ ، المرجان) ليست كلمات مبهمة فان تشبيه الوجه بالبدر مثلا ، تشبيه مبهم . اذ لايعرف الهدف من ذلك مالم يبينه الشاعر نفسه ، هل هدفه ان يشبه الجمال في وجه حبيبته بضياء البدر الساطع ؟ أم أنه يريد أن يشبه حاجته الى وجهها بحاجة الناس الى البدر؟ أم أنه يريد غير ذلك ؟ وقد زال الابهام عندما بيّن لنا ان المقصود من عملية التشبيه هذه : هو اجراء مقارنة بين وجه حبيبته والبدر فيمكن ان يكون وجهها كالبدر ، لو كان هذا الاخير منثوراً عليه المسك . فهذه عملية مقارنة أكثر من كونها تشبيها . وما كان هذا ليظهر لولا وجود علاقة توضيحية بين التركيبين. وهكذا ، فان حاجة التركيب الاول وجهه البدر ، الى التركيب الثاني ، لو كان المسك منثوراً على البدر . قد اوضحت مدى التماسك بين التركيبين .

١ ـ أن يكون هناك نوع من « تداعي الافكار» بين تراكيب النص . وقد قيل ان عملية التماسك في رواية Jolyce لجيمس جويس ، مبنية على أساس تداعي الافكار. أي أن التماسك فيها مبني على ترابط منطقتي الوعي واللاوعي . ولذلك : فليس من السهل أن يفهمها الا من يستطيع استبطان منطقة اللاوعي استبطانا جيداً ، مع ادارك العلاقة بينها وبين منطقة الوعي .

وينقسم التماسك ، من حيث مادته الى مايلي :

١ ـ التماسك الصوتي : Phonological Cohesion

الصوت المفرد ، فيما نرى ، لامعنى له في ذاته ، وقد ذهب الى هذا الرأي كثير من اللغويين قديماً وحديثاً . وقد ذهب دي سوسير الى ان ترتيب الاصوات في الكلمة جاء اعتباطياً arbitrarily . بل ذهب الجرجاني الى مثل هذا الرأي حين قال : «.... ذلك ان نظم الحروف هو تواليها في النطق فقط ، وليس نظمها بمقتضى عن معنى ، ولاالناظم لها بمقتف في ذلك رسماً من العقل أن يتحرى في نظمه لها ماتحراه فلو أن واضع اللغة كان قد قال «ربض» مكان «ضرب» لما كان في ذلك مايؤدي الى فساد(٢٢)

ومن الانصاف ان نشير الى ان بعض اللغويين من العرب قد ذهبوا الى نقيض هذا الرأي

فهذا ابن جني يذهب في مواطن متعددة من كتابه القيم «الخصائص» الى ان للصوت اللغوي قيمة ذاتية من حيث الدلالة . (٢٣)

يؤدي تناسب الاصوات في القصيدة الى تماسكها فونولوجياً . وبمقدار مايوجد من تناسب الاصوات في العمل الشعري ، يكون التماسك في ذلك العمل . خذ مثلا لذلك قول الشاعر :

وان الذي بيني وبين بني أبي — وبين بني عمي لمختلف جدا

فتماسك الاصوات في هذا البيت واضح ، بسبب تكرار ثلاثة أصوات ، هي : النون ، الياء ، والباء ، وهي أصوات مجهورة ، كما ان مواضع نطقها متقاربة . فالنون أسلية لثوية apico-alveolar . والياء طبقية dorso-palatal والباء شفوية ثنائية bilabial . ولايوجد لأي منها خصائص تحتاج الى مجهود عضلي كبير ، كالاطباق والتفخيم ، وغير ذلك . في حين اذا نظرنا الى بيت الشعر التالي :

وقبر حرب بمكان قفر — وليس قرب قبر حرب قبر

لم نجد فيه انسجاما مابين أصواته برغم تكرار القاف والباء والراء والحاء . وعدم الانسجام ناجم عن اختلاف خصائص هذه الاصوات وملامحها . فالقاف مهموسة ، والباء والراء مجهورتان ، والحاء مهموسة . يضاف الى هذا البعد النسبي بين مخرج القاف من جهة ، والباء والراء من جهة ثانية .

ومع ذلك فنحن لاننكر أن بعض الاصوات يتجانس في بعض الكلمات . ولايتجانس في كلمات اخرى . فمن الكلمات التي تتجانس فيها الاصوات الصفيرية مثلا : يسوس استنزاف . استسلام . استصحاب ، عسس ، استصرخ . ولكن هذه الاصوات تتنافر في مثل « مستشزرات» .

فالصوت ، على ماأسلفنا ، ليس له معنى في ذاته . وانما له قيمة تعبيرية مرتبطة بخصائصه الاكوستيكية والفيزيائية . وقد ذهب الى هذا الرأي عدد من النقاد المعاصرين ، منهم الناقد الفرنسي كراموند (٢٤) . ولتوضيح القيمة التعبيرية لصوت السين مثلا يمكن النظر والتأمل في سورة (الناس) . فالسين في هذه السورة على رأس كل آية فيها . والسين صوت احتكاكي صفيري . وقد ارتبط صوت السين بحركة الرياح وسقسقة العصافير الامر الذي يضفي على الجو طابعاً من الحركة والحيوية . فاذا اضفنا الى ذلك ان السين في هذه الكلمات مسبوقة بحركة طويلة ، عرفنا ان هذا الصوت يمتد بحرية . وهذا المد

يساعدنا على فهم عملية الحركة التي يغرق فيها الناس ؛ وفهم عملية الوسوسة المستمرة ، التي تكون خفية أحياناً «من الجنّة» ، وغير خفية أحياناً أخرى أي حين تكون من الناس للناس.

٢. تماسك الكلمات Lexical Cohesion

التماسك بين الكلمات هو الخطوة الأساسية في بناء الجملة ، بل هو خطوة مهمة في بناء النص كله . فعدم وجود التماسك بين الكلمات يضيع الجملة . وبدونه لا تسمى الجملة جملة . وقد اختلف اللغويون والنقاد اختلافات شتى في تفسير هذا التماسك ، وان اتفقوا جميعاً على أهميته في بناء الجملة . فالجرجاني يرى أن تماسك الكلمات متضمن فيما يلي :

(أ) ملاءمة الكلمات لمعاني الكلمات التي قبلها والتي بعدها . يقول الجرجاني : «فقد اتضح اذن . اتضاحاً لا يدع للشك مجالا أن الالفاظ من حيث هي ألفاظ مجردة ، ولا من حيث هي كلم مفردة . وان الالفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها ، أو ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ . ومما يشهد لذلك أنك ترى الكلمة تروقك وتؤنسك في موضع ، ثم تراها بعينها تثقل عليك وتوحشك في موضع آخر ، كلفظ « الاخدع » في بيت الحماسة :

تلفّت نحو الحيّ حتى وجدتني وجعت من الاصغاء ليتا وأخدعا

وبيت البحتري :

واني وان بلّغتني شرف المنى واعتقت من رقّ المطامع أخدعي

فان لها في هذين المكانين ما لا يخفى من الحسن . ثم انك تتأملها في بيت أبي تمام :

يا دهر ، قوّم من أخدعيك ، فقد أضججت هذا الأنام من خرقك

فتجد لها من الثقل على النفس ومن التنغيص والتكدير أضعاف ما وجدت هناك من الروح والخفة ، والايناس والبهجة . » (٢٥)

(ب) ترتيب المعاني في النفس ، ثم ترتيب الألفاظ على حذوها . أي ان مسألة ترابط الكلمات قبل ترتيب المعاني لا تجدي نفعاً في العمل الادبي . يقول الجرجاني : « لو كان القصد بالنظم إلى اللفظ نفسه دون ان يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس ، ثم النطق بالألفاظ على حذوها ، لكان ينبغي الا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم ،

أو غير الحسن فيه ، لأنهما يحسّان بتوالي الالفاظ في النطق احساساً واحدا ، ولا يعرف أحدهما في ذلك شيئاً يجهله الاخر . »

هذا الذي ذهب اليه الجرجاني ، نجد له نظيرا عند بعض اللغويين المعاصرين . وأنا ، هنا ، لاأذهب مذهب من يحاول أن يلتقط التشابه بين ما لدى العلماء العرب والعلماء المعاصرين . وانما أورد ذلك للتنويه بأن اتّباع الموضوعية في التفكير والتحليل يوصل إلى نتائج متشابهة ، مع تباعد الاعصاروالامصار . يقول Grebanies صاحب كتاب : The Heart of Hamlet «لكل كلمة حجمها وشكلها وموسيقاها الكامنة.» (٢٦) ويقول : « .. ومما هو أكثر حيوية وأهمية ، ان ننظر فيما يحدث للكلمة عند ضمّها إلى غيرها من الكلمات . الحقيقة الساطعة هي أن الكلمة (في التركيب) مرتبطة ومحدودة بالكلمات الأخرى التي تشكّل معها وحدة في العمل الادبي . » (٢٧)

ان التماسك بين كلمات النص ككل ، يضفي على القصيدة لوناً واحداً ، أو يجعل تلوينها الايقاعي والتعبيري متناسقاً . ونضرب لذلك مثلا التلوين الايقاعي الموحّد في الابيات التالية ليزيد بن حذاق (٢٨) :

كأنّني قد رماني الدهر عن عرض ... بنافذات بلا ريش وأفواق

اذ غمضوني ، وما غمّضت من وسن ... وقال قائلهم : أودى ابن حذاق

ورجلوني ، وما رجلت من شعث ... والبسوني ثيابا غير أخلاق

ورفعوني ، وقالوا : أيّما رجل ؟ ... وادرجوني كأني طيّ مخراق

وأرسلوا فتية من خيرهم حسبا ... ليسندوا في ضريح الترب أطباقي

ان النظر في الافعال الماضية في الأبيات السابقة ، كل فعل على حدة ، دون النظر إلى موقعه من السياق ، ودون النظر إلى الافعال الماضية الاخرى ، في الأبيات الاخرى ، لايعني وحده شيئاً . لكن نظرة واحدة إلى هذه الافعال أفقياً ، من خلال موقعها في البيت الواحد ، وعموديا من خلال مواقعها في الأبيات كلها ، تربط سلسلة من الاحداث في رباط واحد . فشكلت هذه الافعال تماسكاً في الأبيات . لكننا اذا نظرنا إلى كل فعل من هذه الأفعال على حدة ، فليس لأي منها تأثير كبير .

جاء تماسك الألفاظ أفقياً ، في هذه الأبيات ، بطريقة أضفت على القصيدة جوا فنيا تركيبيا ساحرا . فالشاعر في البيت الثاني يقول : «اذ غمّضوني ، وما غمّضت من وسن» . فالتماسك بين « غمضوني» و « ما غمضت » أمر واضح . ولكنك لابد ان تعلم أن معنى

« غمضوني » هنا هو : « حطّوا من قدري» . ولكن الشاعر يتلاعب بالالفاظ ، ليضفي على القصيدة جوا من التهكم والسخرية ، كما قلنا . ثم قال الشاعر في البيت الثالث : «ورجّلوني ، وما رجّلت من شعث» ، فجاء التناسق بين «رجّلوني» و «ما رجّلت». غير أن الشاعر لايعني برجّلوني : سرّحوا لي شعري ؛ وانما يعني أنهم عقلوه من رجليه . ولكنه كأنما استكثر أن ينسب هذا إلى نفسه ، فأوهم السامع ، أو حاول ، بصرفه إلى عبارة « وما رجّلت من شعث» ؛ وفي البيت الثالث ، كذلك ، يقول الشاعر : « والبسوني ثيابا غير اخلاق » ، ولايعني بذلك أنهم البسوه ثيابا غير بالية ، وانما يعني بكلمة « أخلاق » « ناعمة» . ويكون المعنى على ذلك أنهم البسوه ثيابا غير ناعمة ، أي أنهم البسوه ملبسا خشنا . ويقول الشاعر في البيت الرابع : « ورفعوني وقالوا أيما رجل » . وهو يعني برفعوني ، أنهم قسوا في معاملته ، كما يقال « رفع في عدوه » اذا عدا عليه ، وبالغ في اهانته . هذا من حيث التماسك الأفقي .

أما التماسك العمودي (الرأسي) فواضح من مجيء هذه الأفعال ببنية الفعل الماضي ، ثم اقتران هذه الأفعال بالواو الفاعل ، والياء المفعول به ، ثم مجيئها جميعاً مضعّفة العين ، ثم مجيء « ما» النافية بعدها جميعاً ، لايهام النفي .

هذا الايهام الذي نجده في هذه الأبيات ، أضفى جوا تهكميا ساخرا على أبيات القصيدة ، إلى جانب أنه منح القصيدة جوا من التماسك بسبب التلوين الايقاعي الموحد الذي وضحنا بعض جوانبه .

ولنأخذ مثلا آخر للتماسك الأفقي بين الكلمات ، موقفاً من المواقف في مسرحية عطيل لشكسبير . يدخل البطل على زوجته ، وقلبه مفعم بحبها . يدخل وفي يده شمعة مضاءة . لكنه رغم الحب الذي يملأ قلبه ، يريد أن يضع حدا لحياة زوجته التي اعتقد أنها خانته ، وارتكبت جريمة الزنا ، فقال :

Put out the light, and put out the light

فكلمة « light » في الجملة الأولى ، تعني « ضوء الشمعة» ، ولكنها في الجملة الثانية تعني « الحياة » . فوجود هذه الكلمة بمعنيين مختلفين ، يعطي البيت تماسكا أفقياً. وهذا التماسك ، اذن ، ناجم عما يسمى في البلاغة العربية بالجناس . ولهذا ، لابد من دراسة الجناس والمحسنات على أسس جديدة .

هناك صورة أخرى من صور التماسك بين الكلمات ، وهي أن يكون التماسك ناجما عن تلاؤم منطقي بين كلمات التركيب ، وذلك كما في الآية الكريمة :

« واشتعل الرأس شيبا » . فالكلمتان « اشتعل» و «الرأس» يمكن بداهة ان تتحدا في تركيب ، لان احتمال اشتعال الرأس أمر محتمل وقوعه ، وارد تصوره .

لكن ماذا اذا غاب تصور الرابط المنطقي في التركيب ؟ المنهج اللغوي التحليلي لايستسلم ، فقد نعثر على عنصر التماسك حين نعرف مثلا ، الهدف من النص ، أو حين نعرف وظيفة كل عنصر من عناصر التركيب ، أو حين نستبطن عملية تكوين الخيال ، لأن عدم العثور على التماسك بصورة مباشرة ،لايعني فقدان التماسك في التركيب بالضرورة لذلك ، وعند غياب الروابط الظاهرية ، نلجأ إلى تقدير هو في حقيقته ، عناصر ثلاثة هي : ١. شيء مبصر أو محسوس optic

٢. شيء مفترض.

٣. اتحاد العنصرين السابقين والذي يؤدي إلى اكتشاف خصائص اصطلاحية جديدة conventionalized properties (٢٩) . نأخذ مثلا لغياب الروابط المنطقية بين كلمات التركيب . قول السياب في قصيدة له عن أم كلثوم . يقول السياب (٣٠) :

واشرب صوتها . فيغوص من روحي إلى القاع
ويشعل بين أضلاعي
غناء من لسان النار . يبعث سوف أنساها
وأنسى نكبتي بجفنائها وتذوب أرجائي
وأشرب صوتها . فكأن ماء بويب يسقيني

فعند تطبيق العناصر الثلاثة على الجملة الأولى من البيت الأول : «أشرب صوتها» ، نجد « الصوت» الذي هو شيء مادي محسوس optic. ثم افتراض التشابه بين الماء والصوت ، واذ صحّ هذا التشابه في ذهن الشاعر ، فالنتيجة تكون في أن «شرب الصوت» أمر ليس مستحيلا من وجهة نظر الشاعر المنطقية ، ويكون تقبل المتلقي لذلك أمرا واقعاً. ثم تكون النتيجة وهي شرب الصوت » بعد ذلك ، امرا محسا ، يبنى عليه افتراض آخر . في التركيب الذي يلي ، وهو قول الشاعر : «فيغوص من روحي إلى القاع» .

أما الشيء المفترض هنا ، فهو وجود منطقة الروح ، وتحتها القاع . واذ قد صحّ هذا الأفتراض في ذهن الشاعر . فالنتيجة تكون في أن نزول الصوت أو غوصه إلى القاع أمر وارد في تصور الشاعر . ونحن فقط ، نفسر ذلك على هذا الأساس .

نأتي ، بعد ذلك ، إلى قول الشاعر : «ويشعل بين أضلاعي غناء » ، الشيء المحس هنا ، هو الأشعال والاحتراق ، والشيء المفترض في ذهن الشاعر ، هو كون الغناء كسائر الأشياء التي يمكن حرقها . واذ قد صحّ هذا الأفتراض في ذهن الشاعر ، فان النتيجة تكون في امكان اشعال الغناء . ومثل هذا يقال في سائر التراكيب التي نتصور أن التماسك بين كلماتها غير وارد من وجهة منطقية .

انني أطرح مثل هذا التصور ، وانا أعلم ميل الكثيرين إلى تفسير التراكيب التي سلفت على أساس الاستعارة المكنية أو التصريحية ، أو غير ذلك مما جاء في درس البلاغة العربية ، كالتشبيه البليغ الذي يفسرون على أساسه «لسان النار » مثلا . ولست آخذ على من يذهب ذلك المذهب مأخذا . غير اني أرى ان امكان النظر في النصوص على أسس أخرى لم يشر اليها أسلافنا أمر ممكن ، بخاصة في الدراسات البلاغية والجمالية .

يمكن أن يدرس التماسك بين كلمات التركيب الواحد ، بمعايير متعددة ، منها ما يسمى بالتحليل الى المكونات المتعاقبة immedaite constituent analysis وهو طريقة تتبع في تحليل كلمات التركيب الواحد ، وربط كل كلمة بالكلمات التي لها بها تعلق . وهو نمط من التحليل ، شبيه بتحليل الجرجاني للتركيب في ضوء مفهومه للتعلق .

والأساس الذي يقوم عليه التحليل الى المكونات المتعاقبة ، أساس لغوي عملي مؤداه أن معاني الكلمات لاتعرف عن طريق الرجوع إلى القواميس وحسب ، وانما عن طريق الكشف عن ترابط هذه الكلمات كذلك ، لأن الجملة ليست مجرد كلمات مصفوفة ولا هي مجرد تجمع أفقي من الكلمات ، وانما هي كلمات مرتبة في سياقها على نحو مؤثر في معناها .

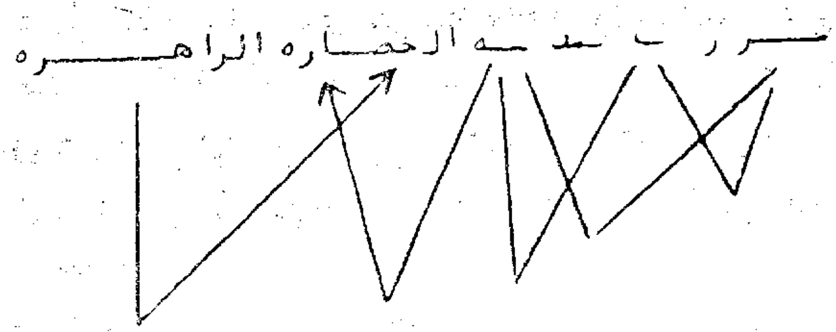
وقد يعتري الغموض كثيراً من التراكيب بسبب أن ارتباط الكلمات بعضها ببعض لم يكن واضحاً محدداً . ونضرب لذلك مثلا الجملة التالية :

مررت بمدينة الحضارة الزاهرة

فإن اختلاف الأرومة التي تنتمي اليها كلمة الزاهرة يغير معنى الجملة ، ولو جزئياً . وذلك أن هذه الكلمة ، يمكن أن تكون وصفاً للحضارة ، ويكون توزيع الكلمات في أرومتين وذلك كما يلي :

مررت بمدينة /الحضارة الزاهرة

وعندئذ ، فان تحليل هذه الجملة يمكن أن يتضح من الرسم التالي :

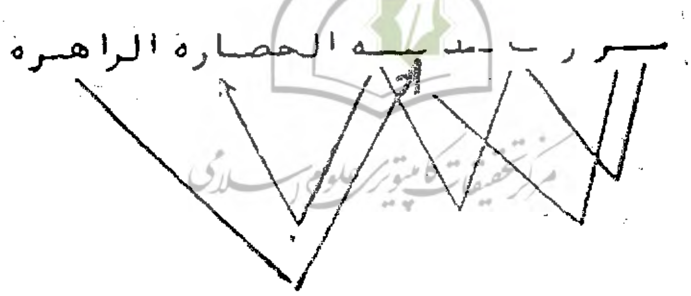


مررت بمدينة الحضارة الزاهرة

ويمكن أن تكون الزاهرة وصفاً للمدينة .ويكون توزيع الكلمات في أرومتين مختلفين عن أرومتي التركيب عند التحلبل الاول . فيكون توزيع الكلمات في الحالة الثانية على الاتي :

مررت بمدينة الحضارة/ الزاهرة

وعند ذلك ، فان تحليل هذه الجملة ، يصبح كما هو مبين في الرسم التالي :

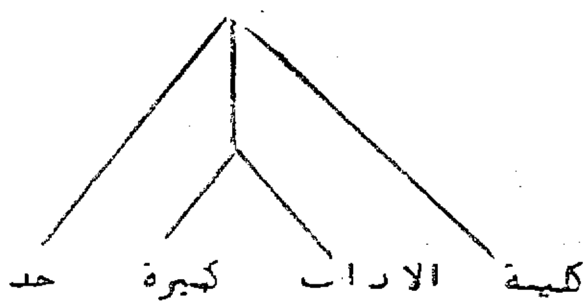


مثل هذا الغموض والذي يؤدي الى عدة احتمالات في الدلالة ، لايكون في مستوى العربية الفصحى ، الا عندما يكون كل من الموصوفين والوصف مجروراً . اما في حالـة رفع المنعوت الاول ، أو نصبه .فأن الغموض لايعتري التركيب ، اذ أن حركة الصفة تـدل على الموصوف ، تقول :هذه مدينة الحضارة الزاهرة ، وساعتئذ لابد أن تكون كلمـة الزاهرة «مرفوعة أو مجرورة» . فاذا كانت مرفوعة . فهي صفة المدينة واذا كانت مجرورة فهي صفة الحضارة .وتقول : زرت مدينة الحضارة الزاهرة . فاذا كانت الزاهرة منصوبة فهي صفة المدينة. واذا كانت مجرورة فهي صفة الحضارة، أما الجر على الجوار فهـو خلاف الاصل . ولسنا نعالج في هذا الموطن حالة كهذه . هذا كله يرد الزعم القـائل أن الترتيب بين النعت والمنعوت في العربية، وعدم مراعاته هو الذي يؤدي الى وجود بعض الجمل الملتبسة (٣١) .

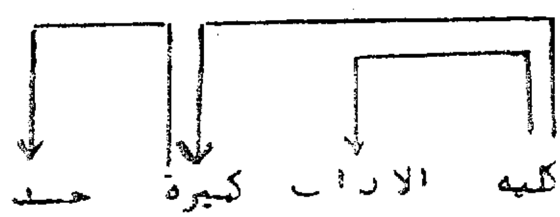
وأما مصطلح التحليل الى المكونات المتعاقبة ، فقد كان من وضع العلامة الامريكي Bloomfield ،في كتابه اللغة ، الذي نشر سنة ١٩٣٣. وقد وضح Bloomfield هذا المصطلح بمثل من اللغة الانكليزية ، وهو: Poor John ran away

وقال :أن هذه الجملة مركبة من مكونين متعاقبين هما ran away, poor John وأن المكون الاول مركب من مكونين هما John ,poor والمكون الثاني مركب من : away ran

الفرق بين هذا الأسلوب من التحليل ، والاسلوب الذي كان متبعاً قبل ذلك في الغرب هو أن السابق منهما كان لايأخذ بعين الاعتبار حقيقة مهمة وهي أن التركيب ، أو الجملة مكون من أرومة layer أو أكثر وأن كل أرومة مكونة من عدد من الكلمات . لا أستطيع أن ازعم أن التحليل التقليدي كان يتناسى عملية التماسك بين كلمات التركيب ولكنني أقول أنه كان ينظر الى التماسك الافقي بين الكلمات ولم يكن ينظر الى تماسكها الرأسي ، ذلك التماسك الذي يقتضي توزيعها الى أرومات ، وكل أرومة تنقسم بعد ذلك الى الكلمات المكونة لها . و لنوضح هذه الفكرة بمثلين أحدهما من العربية . وثانيهما من الانكليزية. إذا أردنا أن نحلل جملة : (كلية الآداب كبيرة جداً) بمقتضى التحليل الى المكونات المتعاقبة وبمقتضى الاسلوب التقليدي . فان الشكل رقم ١ :يمثل التحليل الى المكونات المتعاقبة ، بينما يمثل الشكل رقم ٢ الاسلوب التقليدي .

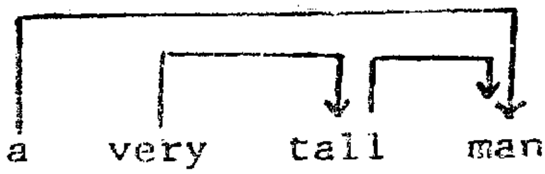


شكل رقم ١

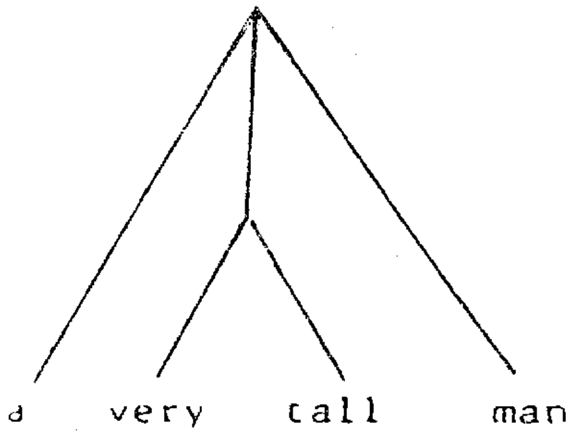


شكل رقم ٢

أما المثل الثاني فهو ، كما قلنا ، من اللغة الانكليزية ، وهو : avery tall·man فان الشكل رقم ٣ يمثل تحليل هذا التركيب الى المكونات المتعاقبة . بينما يمثل الشكل رقم ٤ التحليل التقليدي :



شكل رقم ٤



شكل رقم ٣

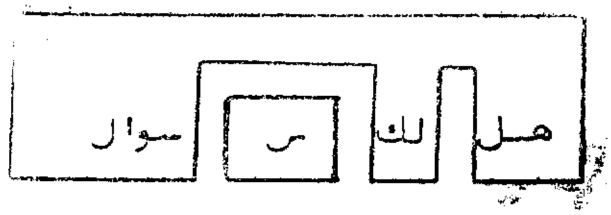
وقد عمل عدد من العلماء ، ممن جاءوا بعد Bloomfied ، على تطوير فكرة التحليل الى العناصر المتعاقبة ، وبخاصة wells و Harris . أما Chomsky فقد جعل هذه الفكرة موضوعاً لتطبيق المبادىء والقوانين الرياضية ، وأصبح هذا التحليل من أسس النظرية التوليدية التحويلية.

على الرغم من الفوائد التي يمكن أن تجنى من هذا التحليل ، وعلى الرغم من تركيزه على الكشف عن التماسك بين كلمات التركيب الواحد ، فانه يجدر بنا أن نشير الى أنه نوع ناقص من التحليل اللغوي ، وذلك لما يأتي :

١ — من الصعب استعمال هذا التحليل بطريقة متناسقة تماماً ، عند تحليل التراكيب المختلفة.

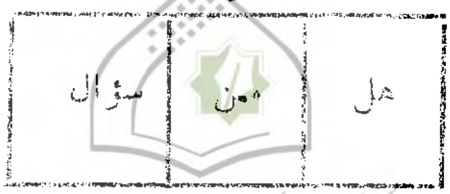
٢. ثمة أبعاد لغوية كثيرة للتراكيب اللغوية المختلفة ، مما لايستطيع هذا اللون من التحليل الكشف عنها ، ولا تحليلها . وبذلك ، فهو لايمثل الا جزءا يسيرا مما يمكن أن يفعله الدرس اللغوي . فنوع العلاقة بين الجمل ، ودرجة هذه العلاقة وأمور أخرى كثيرة ، لاتتضح للدارس عن طريق هذا الاسلوب من التحليل . وذلك لانه يتناول كل جملة بمعزل عن علاقتها بالجمل الأخرى التي لها بها تعلق .

كذلك ، فانه لايكشف عن أساليب الحذف والزيادة في التراكيب ، بل ان الزيادة تبدو ، وكأن لا أهمية لها في التركيب . فاذا نظرنا في الجملة الاستفهامية التالية :
«هل لك من سؤال ؟ » وأردنا تحليلها إلى مكوناتها المتعاقبة ، ظهر حرف الجر «من» ، وكأنه خارج إطار التركيب ، على مايبدو في الشكل التالي :



وذلك لان ارتباط هذا التحليل بعمليات التحويل اللغوية ، وما ينجم عنها من تغير في الدلالة ، ارتباط ضئيل . هذا برغم أن «مِنْ» : هنا : تعني «أيّ» ، فكأن المقصود من السؤال هو : هل لك أي سؤال ؟

واذا تناولنا ظاهرة الحذف ، فان الموقف سيكون أشد غرابة . ولنأخذ الجملة الأستفهامية السابقة ، بعد حذف «لك» منها ، لتصبح : «هل من سؤال ؟» تحليل هذه الجملة إلى مكوناتها المتعاقبة ، يبرزها وكأن لا رابط بين هذه المكونات ، لان تعلق حرف الاستفهام «هل» بأي من الكلمتين الاخريين ، غير وارد . كما ان تعلق أي منهما بالمكونين الاخرين غير وارد كذلك ، فيكون تمثيل ذلك كما في الشكل التالي :



وملخص ما نريد أن نذهب اليه في هذا الموطن ، أن التحليل الى المكونات المتعاقبة نوع ناقص من التحليل ، وأنه وحده غير كاف لاكتناه أبعاد التراكيب . أما النصوص فهذا النوع من التحليل لايجدي في تحليلها وفهمها ، اذا تناولنا النص وحدة كاملة .

هذا ، مع تسليمنا بأن هذا التحليل له فوائد في تحليل الجمل في مواطن معينة .

وقد يكون من المفيد أن يتناول الباحثون والدارسون هذا الاسلوب من التحليل في دراسات تهدف إلى تطويره وتعديله ، بحيث يصبح من الممكن الافادة منه في دراسة النصوص وتحليلها ، وبحيث يمكن تجنّب مواطن الضعف والقصور فيه ، وهي مواطن يمكن أن تجابهنا عند دراسة الجملة والتركيب .

٣. التنغيم Intonation

تعد دراسة التنغيم من أدق جوانب الدراسات اللغوية ، وأكثرها خطورة ، بسبب تعدد التنغمات في البيئة اللغوية ، أو اللهجية الواحدة ، وارتباط هذه النغمات بالمواقف النفسية ، وارتباطها بالثقافة ، والتراث ، والمستوى الأجتماعي . وقد ذهب بعض العلماء

إلى تعريف النغمة بانها «اتجاه الكاتب أو المتكلم نحو موضوعه ومستمعيه ، بل نحو نفسه ايضاً » (٣٢) .

النغمة tone ظاهرة لغوية لايختص بها الادب ، ولايتميز بها على لغة الحديث اليومية فنحن نشاهد في كلماتنا وأحاديثنا أثرا كبيرا للنغمة في ايصال المعنى ، حتى ونحن نتخاطب ونتواصل في أمور الحياة العادية . الأمر الذي يميز لغة الخطاب عن اللغة المكتوبة . قد تكون النغمة نغمة تفاؤل ، ويسميها بعضهم النغمة الوجدانية ecstatic tone (٣٣) وقد تكون نغمة تشكك ، أو ضجر ، أو يأس ، أو استسلام ، أو غير ذلك مما له تعلق بسيكولوجية المتكلم .

الناس ـ بطبيعة الاحوال ـ يختلف بعضهم عن بعض ، في درجة الصوت pitch التي يستخدمونها . وبذلك ، فانه باستطاعتك أن تفرق بين صوت المرأة والرجل ، حتى دون رؤيتهما ، وتستطيع كذلك ان تفرق بين صوت الطفل والرجل ، دون حاجة لرؤيتهما .

يكون ارتفاع النغمة وانخفاضها ذا أثر في تغيير المعنى في موطنين ، الأول : في اللغات التي تكون النغمة فيها مميزا اساسياً لتغيير المعنى ، كاللغة الصينية ، أو البورمية ، وبعض اللغات الأفريقية مثل بانتو Bantu وبشمان Bushman (٣٤) ، وبعض لغات الهنود الحمر ، وإلى حد ما ، في السويدية والنرويجية . تسمى هذه اللغات باللغات النغمية tone languages (٣٥) اذ يؤدي تغيير نغمة الكلمة فيها إلى تغيير دلالتها . فمثلا ، كلمة pe — في لغة Twi في غانا ، اذا نطقت بدرجة منخفضة ، فانها تعني « يحب » ، ولكنها اذا نطقت بدرجة عالية ، فانها تعني «تماماً » (٣٦) .

الثاني : في اللغات التي تستعمل فيها النغمة للدلالة على موقف نفسي معين ، كما هو الحال في العربية والانكليزية . فلو أننا حاولنا أن نفكر في النغمات التي تؤدى بها كلمة (نعم) مثلا ، في اللغة العربية ، لوجدنا الأحتمالات التالية ، من التلوين النغمي :

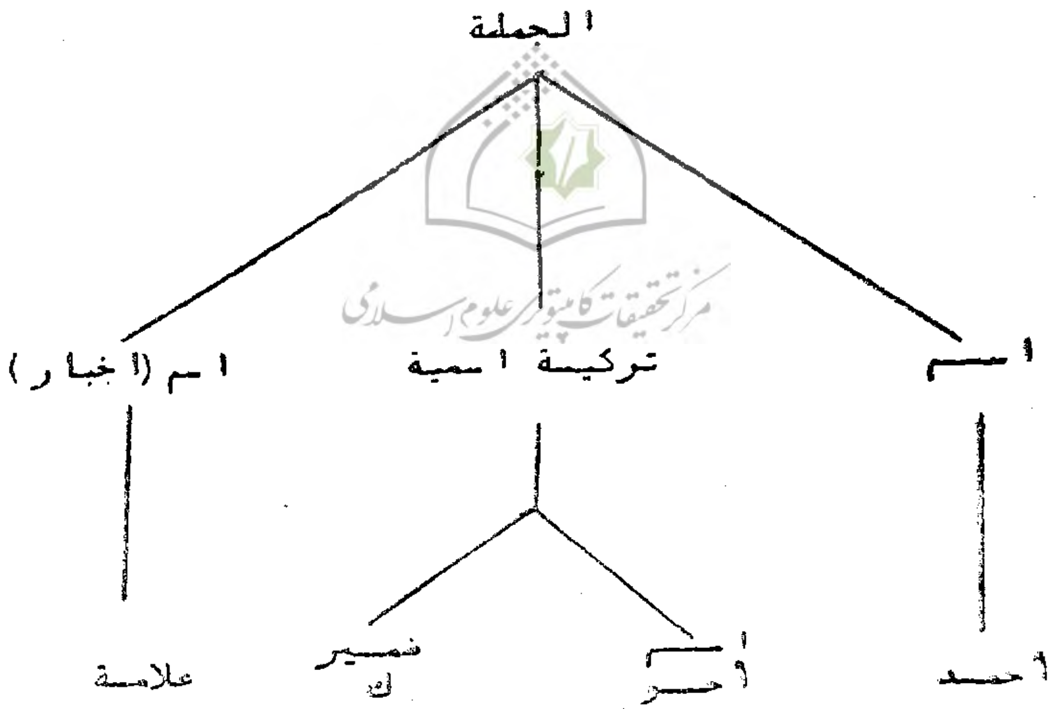


اذ تكون الأولى للموافقة ، والثانية للسؤال ، والثالثة للموافقة مع التحفظ ، والرابعة للاستهجان والانزعاج ، والخامسة للتبرم .

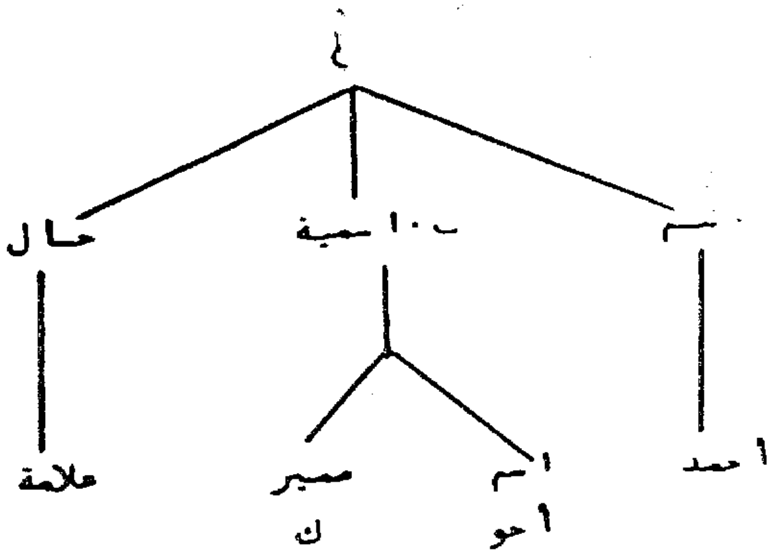
ومع أن النحاة العرب قاموا بدراسة كثير من الظواهر اللغوية دراسة دراية وخبرة وعمق ، فانهم لم يهتموا بدراسة التنغيم وأثره في تغيير المعنى ، وان كان بعضهم قد أشار اليه اشارات خفيفة في بعض المواطن .

يستعمل الناطقون باللغة سياقات نغمية أساسية ، يشتركون فيها جميعاً ، وتتشابه طرق أدائها في المواقف المتماثلة . ففي العربية مثلا ، وعندما نسمع نغمات معينة ، فاننا نستنتج ان المتكلم يعني أشياء معينة ، بالاضافة إلى المعاني الرئيسية التي تحملها الكلمات وتشير اليها . وقد تساعد النغمة في العربية كذلك ، على تحويل الجملة ، وذلك عن طريق تغيير وظائف عناصرها الجزئية ، وذلك كما في الجملة التالية : (أحمد أخوك علامة) ، والتي قد تؤدي وظائف مختلفة ، يمكن بيانها فيما يلي :

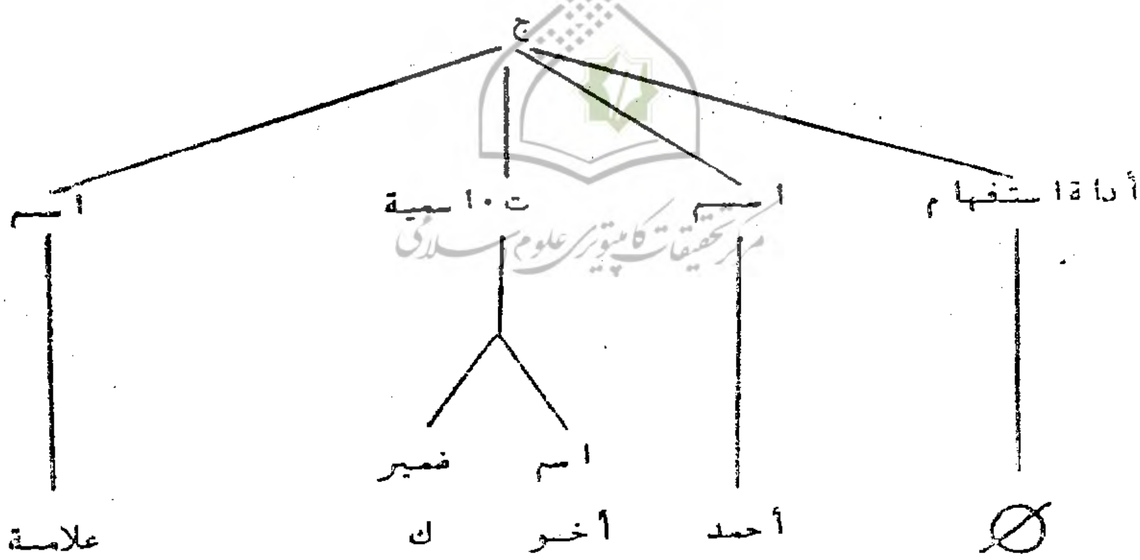
١ . قد تكون جملة واحدة تقريرية : أحمد أخوك علامة . وساعتئذ يكون تحليلها كما يلي :



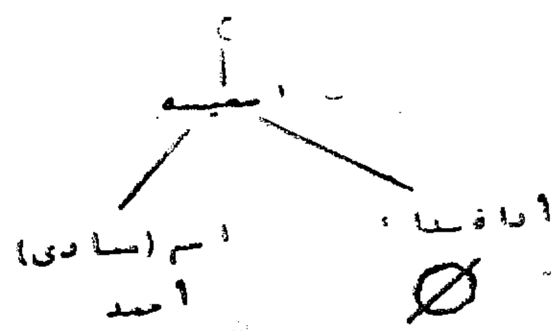
٢ . وقد يتحول معنى التركيب ، ليصبح الاخبار منصباً على تقرير أخوية أحمد للمخاطب وجعل (علامة) حالا . ويكون بذلك نصب (علامة) دالا على هذا التحويل . ويكون المعنى كما يلي : أحمد أخوك ، وهو علامة ، أي حالة كونه كذلك . أما تحليل الجملة بحسب النظرية التوليدية التحويلية ، فيكون كما يلي :

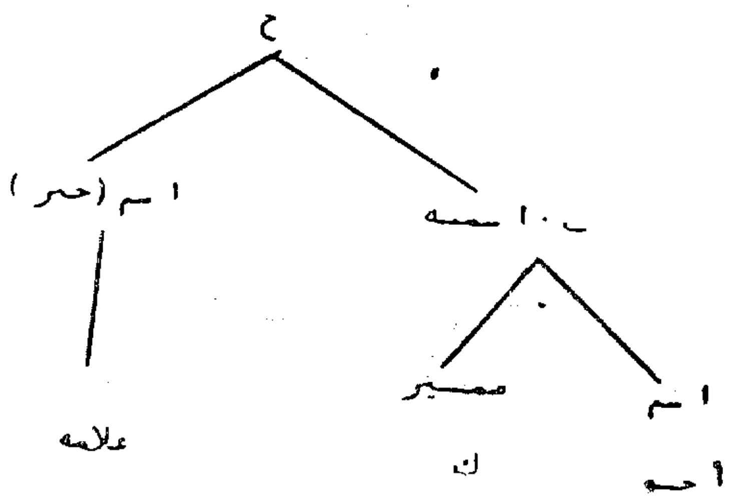


٣. وقد يتحول التركيب نفسه إلى جملة واحدة استفهامية ، ويكون تحليلها كما يلي :

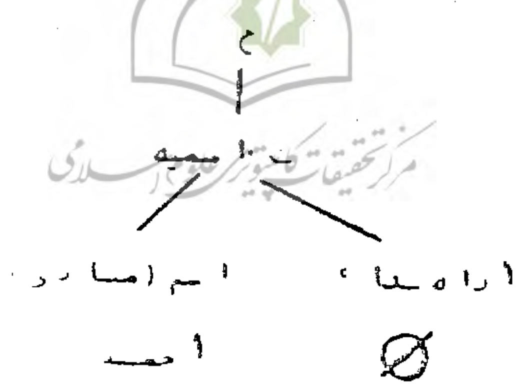


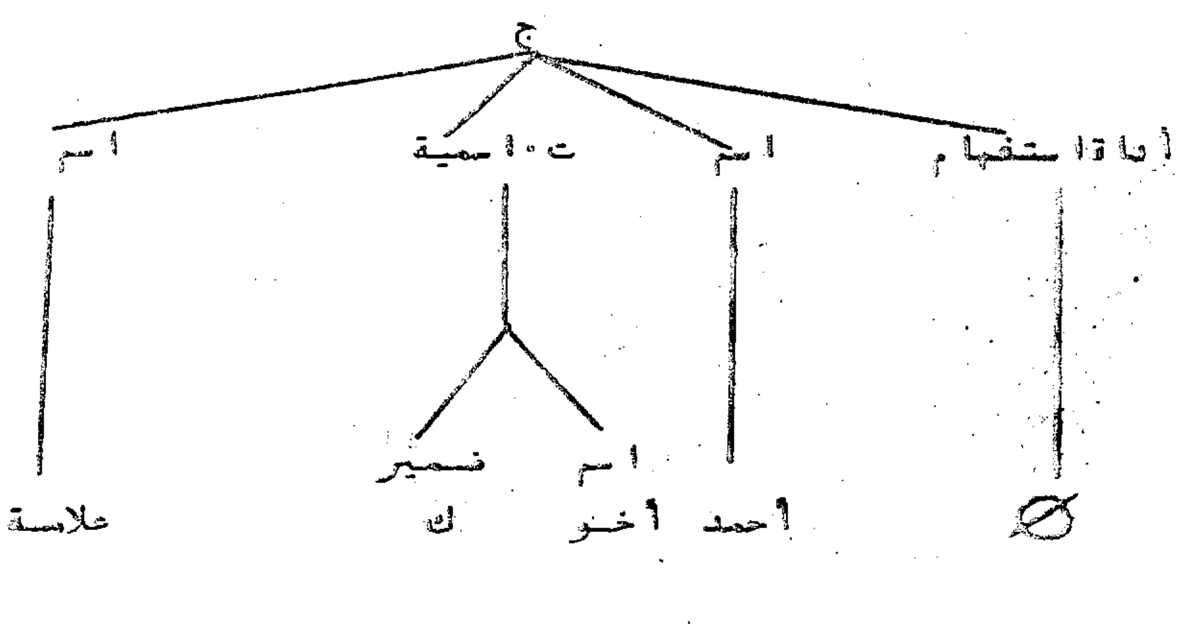
٤. وقد يصبح هذا التركيب جملتين ، احداهما ندائية ، والثانية تقريرية ، ويكون تحليل الجملتين كما يلي :





هـ ـ وقد يصبح التركيب نفسه جملتين أيضاً، إحداهما ندائية، والثانية استفهامية: أحمد، أأخوك علامة؟ ويكون تحليلهما كما يلي:





وهكذا ، يتبين لنا أن النغمة تعمل على تحويل دلالة الجملة . ولهذا فاننا نقول ، إن النغمة من عناصر التحويل في الجملة العربية ، أذا كان تغيير النغمة يؤدي الى تغيير معناها على نحو مارأينا في التراكيب السابقة . وعليه فان النغمة في العربية ، والى حد معقول ، توضح الوظائف الكلامية وتشي بالمواقف العاطفية والسيكولوجية .

بناء على ماسبق ، فان التفسير الصحيح للنغمة يتضمن فهماً سليماً للمعنى . غير أن فهم وظيفة التنغيم في الادب المكتوب أعسر من فهم الكلام المتداول بين الناس ، لان الكتابة لاتمثل جانب التنغيم من اللغة وعليه ، لابد من اللجوء الى معادل ، أو بديل ، نفيد منه في أستخراج النغمات الصحيحة من مواطنها . ولاشك أن الكلمات ، والتراكيب ، والمعاني والصورة والموضوع نفسه ، والقافية ، والوزن ، كلها أمور تساعد على تقدير نغمات الشاعر . وقد ذهب بعض النقاد اللغويين الى القول انه (اذا كان من الصعب عليك أن تفهم التنغيم في عمل شعري ما ، فما عليك الا أن تسائل نفسك ما الدوافع الخفية التي دفعت الشاعر الى انتاج ذلك العمل (٣٧) .

لنأخذ قصيدة ايليا أبي ماضي «البحر» ولنر كيف يمكن تقدير الواقع النغمي في جملة لست أدري التي تكررت عدة مرات في تلك القصيدة يقول الشاعر :

ضحكت أمواجه مني وقالت

ماالذي الامواج قالت حين ثارت

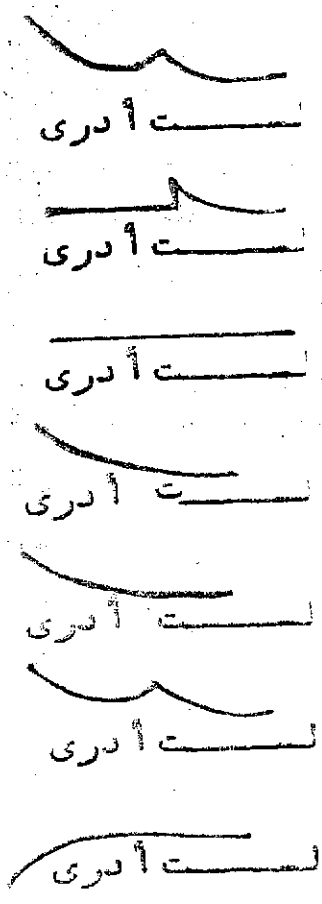
فمتى أنجو من الأسر وتنجو

أصواب مازعمنا أم ضلال

ليت شعري أنت مهد أم ضريح

فلماذا ياترى أمضي وتبقى

لاتسلني ما غد ما أمس أنمي



ومع أن هذه المقتطفات لاتغني عن قراءة القصيدة كلها ، فانها يمكن أن توضح لنا ، على كل حال أهمية النغمة في بيان المعاني النفسية أو المؤثرات العاطفية التي تقتضيهـا عبارة لست أدري في السياقات السبعة الواردة أعلاه . فهذه العبارة ليست ذات أيقاع نغمي واحد ، وليست درجة التنغيم فيها واحدة عند من يفهم الشعر ويتذوقه ، ولا حتى عند من يقرؤه قراءة صحيحة . لست أدري في البيت الاول . جاءت رداً من أمواج البحر التي يلطم بعضها بعضاً بسخرية ، وكأنها تتبادل المزاح فيما بينها ضاحكة ممن يشغلها عن تلاعبها . تصور أن رجلا مشغولا بمزاح مع صديق له ثم جئت تسأله سؤالا يصرفه عما هو فيه ، فانه سيجيبك ساخراً : لست أدري وبنغمة صاعدة ، متوالية التصاعد أما ولست أدري التي في البيت الثاني ، فواضح أنها جاءت بعد محاولة من الشاعر لفهـم حقيقة ثورة الامواج . فهي اقرار من الشاعر بعدم التوصل الى فهم حقيقة الثورة التي أعلنتها الامواج ، وهي اقرار منه بأنه لامكنة لديه في أن يصل الى فهم الحقيقة التي تواجهه من يستبطنها بشيء من الثورة والعنف . فالنغمة ، اذن ، نغمة رجل متسائل حائر ، لكن لديه بقية من أمل ، تدفعه الى اثارة الاسئلة من جديد . وبذلك تكون النغمة في البيت الثاني ، صاعدة مستوية . وأما لست أدري التي في البيت الثالث ، فقد جاءت جواباً لسؤال يشعر صاحبه بأنه مقيد كسائر مظاهر الطبيعة . فالشعور بالإحباط فيها أقل نسبيا ، مما هو في البيت الاخير مثلا . تصور أن سجيناً لايجد سبيلا الى الخلاص ، الا بأن يمني نفسه بكثرة التساؤل عن وقت الخلاص فهو يجد بصيصاً من الامل . غير أن هذا البصيص يقوى أذا نظرنا الى مخاطبة الشاعر للبحر ومحاولة استشارته له . وعلى هذا ، فالنغمة هنا مستوية . وهذا يدحض الزعم القائل أن النغمة الصاعدة تعني ، لامحالة ، الاستفهام (٣٨) .

أما لست أدري التي في البيت الرابع ، فقد جاءت بعد حيرة وقلق واضطراب في فهم الخطأ من الصواب . فالنغمة هنا تمثل هذا كله . وهي لذلك نغمة صاعدة . وأمـا التي في البيت الخامس . فقد جاءت في موطن التعجب فالنغمة فيها صاعدة . وأما تلك التي فـي البيت السادس ، فقد جاءت في موطن استهجان الجمع بين نقيضين : فناء الشاعر ، وبقاء البحر ، ورفض الشاعر لعملية التقابل هذه . والتي هي عملية غير متوازنة . فالنغمة ، هنا صاعدة متوالية التصاعد . وأما الاخيرة ، فقد جاءت نتيجة للاحباطات السابقة كلهـا ولاعجب ساعتئذ أن تكون نغمتها هابطة .

هذا ، ويمكن تقسيم الدلالات المستفادة من التنغيم قسمين : القسم الاول ، ويتضمن الدلالات المعروفة given information ، وهي الدلالات التي يظن المرسل أنّ المتلقي على علم بها ، فيقدمها بتنغيم يدل على ظن المرسل أو قل ، افتراضه علم المتلقي بهذه الدلالات .

القسم الثاني ويتضمن المعلومات الجديدة new information ، وهي التي يظن المتكلم أن المتلقي ، ليس على علم بها . ومن ثم، فانه يحرص على تقديمها من خلال تنغيم مخالف لذلك الذي أشرنا اليه في القسم الأول . هذا التفريق بين المعلومات أو الدلالات المعروفة من ناحية ، والدلالات أو المعلومات الجديدة ، من أهم مباديء مدرسة النحو الوظيفي Functional Linguistics ، والتي أسستها مدرسة براغ اللغوية – prague School of Linguistics والتي يقف على رأسها كل من جاكوبسون وتروبتسكوى .

يذهب Halliday إلى ان المتكلم يميل إلى ان يضفي على محتوى الجملة طابع الشيفرة فالجملة تحتمل ، كما يقول ، عدة احتمالات في التنغيم ، والمتكلم يختار واحدا من هذه الاحتمالات . ولذلك ، فانه يدخل طابع الشيفرة على كلامه . والمتكلم ، كما يقول أيضاً ، حر في أن يختار الشيفرة المناسبة ، كما أنه حر في أن يقرر أين تبدأ كل وحدة من الوحدات النغمية ، وأين تنتهي ، وكيف تنظم هذه الوحدات في مجموعها . وفي الغالب ، فان المتكلم يبدأ بالنغمة التي تصاحب المعلومات المعطاة ، قبل النغمة التي تصاحب المعلومات الجديدة (٣٩) .

يفرق اللغويون بين النبر والتنغيم ، فالنبر هو قوة التلفظ النسبية التي تعطى للصائت (الحركة) في كل مقطع من مقاطع الكلمة . وتؤثر درجة النبرة في طول الصائت وعلو الصوت . فهنالك اذن تناسب طردي بين درجة النبرة من ناحية ، وطول الصائت وعلو الصوت من ناحية أخرى . (٤٠) والنبر يكون في الكلمة الواحدة ، واما التنغيم فقد يخرج عن حدود الكلمة الواحدة ليشمل كلمات التركيب كله . وعلى هذا ، لايكون التنغيم أشارة إلى بداية الكلمة أو نهايتها ، فقد تقع النغمة الصاعدة على أكثر من مقطع واحد في الكلام المتصل ، دون ان يدلنا ذلك بالضرورة على أن مقاطع معينة تشكل كلمة واحدة ، في حين يدلنا النبر على حدود الكلمة الواحدة ، بدايتها ونهايتها .

مع وضوح الفرق بين « النبر» و « التنغيم » ، على نحو ما أسلفنا ، فان هذا الفرق لايبدو كذلك عند بعض النقاد والباحثين المعاصرين . فالنبر والتنغيم في نظر الدكتور كمال ابو ديب « نبر» : يقول الدكتور أبو ديب :

«ثمة نوعان للنبر اذن: النبر الانعزالي ، والنبر البنيوي (يقصد التنغيم) ولكل دوره الجذري في الايقاع الشعري. في العربية يلعب النبر البنيوي دوراً أقل بروزا من دوره في الانكليزية .. والسبب وراءها فيما يبدو ، هو أن العربية تلجأ الى طرق بنيوية في تأكيد الكلمة وتخصيص دورها الدلالي بتغيير التركيب الكلي للتعبير لتوفر مدى أبعد من الحرية في التعامل مع المكونات اللغوية على صعيد البنية فيها. اما الانكليزية فان مدى الحرية فيها أضيق والطرق التعبير فيها صيغ تكاد تكون نهائية الشكل، قالبية، ولذلك يبرز دور النبر البنيوي فيها وسيلة للتأكيد والتخصيص بحدة. يوضح مايقال هنا تحليل العلاقة التركيبية البسيطة. (فعل ــ فاعل ــ مفعول به) في كلا اللغتين. في العربية يتحقق تزامن مطابق بين البنية العميقة، على مستوى الدلالة ، وبين البنية اللغوية السطحية، على مستوى الصياغة في استخدام العلاقة المذكورة (او بلورتها) . يمكن مثلا أن نقول:

أكل زيد التفاحة/ ولم يشربها (كذا)

التفاحة اكل زيد/ لاالرغيف

زيد اكل التفاحة / لاعمرو

أما في الانكليزية وما زال الحديث لابي ديب : فان العلاقة (فعل ــ فاعل ــ مفعول به) صيغة شبه نهائية ، تستعمل في الحالات الثلاث:

Zayd ate the apple

Zayd *ate* the apple

(٤١) Zayd ate the *apple*

انني اوافق الدكتور ابو ديب فيما ذهب اليه من أن العربية تلجأ الى طرق بنيوية لتأكيد الكلمة وتخصيص دورها الدلالي اكثر مما هو الحال في الانكليزية. ولكنني لاأوافقه في أن ماسماه بالنبر البنيوي (التنغيم) يلعب في العربية دورا اقل من دوره في الانكليزية ؛

فعلى مستوى العربية الفصحى، يكون أحسن أداء في الحديث بها مايمكن أن نسميه بالحديث المعبر، اي ذلك الذي يرتبط فيه التنغيم بالمواقف المختلفة. والقراءة المعبرة كذلك أحسن طريقة في الاداء القرائي المسموع. أما الذين يقرؤون الفصحى ويتكلمونها على وتيرة واحدة من الاداء النغمي، فالمشكلة فيهم، في قراءاتهم وفي حديثهم. وسلوكهم اللغوي هذا ليس دليلا على ان العربية أقل احتفاء بالتنغيم من احتفاء الانكليزية به. فالمشكلة تكمن في تعلم اللغة، لافي اللغة نفسها.

وحتى على صحة ماذهب اليه الدكتور أبو ديب من أن العربية اقل احتفاء من الانكليزية بالتنغيم، فليس السبب في ذلك ان العربية تلجأ الى طرق بنيوية لتأكيد الكلمة اكثر مما هو الحال في الانكليزية. إن أحدا لايستطيع ان يزعم ان هذه الطرق البنيوية التي تلجأ اليها العربية لتأكيد الكلمة يمكن ان ينفك بالتنغيم عنها، دون أن يكون ذلك عيبا في الأداء تماما كما يكون ذلك عيبا في اداء الجملة الانكليزية، اذا غيب عنها التنغيم الصحيح، المناسب للموقف المعين. ولتوضيح ماسبق بيانه أقول: إن الجملتين التحويليتين اللتين جاء بهما الدكتور ابو ديب، ليبين أن العربية تلجأ الى طرق بنيوية لتأكيد الكلمة، والاستغناء عن التنغيم، جملتان لايحسن أن ينفك عنهما التنغيم المناسب لعملية التأكيد التي تحدث عنها أبو ديب. هاتان الجملتان هما:

زيد اكل التفاحة

التفاحة اكل زيد

فالنغمة ترتفع عند كلمة «زيد» في الجملة الأولى، بينما ترتفع النغمة عند كلمة «التفاحة في الجملة الثانية. واذن، فان تقديم الفاعل في الجملة الأولى، وتقديم المفعول به في الجملة الثانية، لم يغن عن تنغيم مناسب، ليبرز ماتريد توكيده وابرازه في الجملة الاولى. كما لم يغن عن تنغيم يبرز المفعول به في الجملة الثانية. وهو الأمر الذي اردنا ابرازه وتوكيده. وهذا يعني باختصار، أن عملية التحويل في العربية، لم تكن بديلا للتنغيم، ولا معادلا له. ولا ينقض هذا الذي اذهب اليه، ان التلوين النغمي عند بعض من يمارسون الحديث بالعربية الفصحى، مخالف لما ينبغي ان يكون عليه الحال.

هذا، وليست عملية التقديم في ذاتها مؤشرا موضوعيا لارتفاع النغمة، كما ان عملية التأخير ليست في ذاتها مؤشرا لانخفاض النغمة. والدليل على ذلك، ان ثمة اسماء في العربية، لها حق الصدارة في التركيب، فلا يجوز تأخيرها. ومع ذلك، فان نغمتها

قد ترتفع وقد تنخفض ، بحسب الموقف . خذ مثلا ، أسماء الشرط واسماء الاستفهام التي لها حق الصدارة في مثل الجمل التالية : —

من يدرس ينجح
من رأيت اليوم؟
متى كتبت هذه القصيدة ؟

فاسم الشرط في الجملة الأولى ، واسما الاستفهام في الجملتين الأخريين، اسماء يطرد تقديمها ، ويمتنع تأخيرها. غير ان عملية، التقديم لم توجب أن تكون نغمة هذه الأسماء صاعدة. فاذا أخذنا الجملة الأولى، مثلا، تبين لنا أن النغمة ستكون صاعدة، فقط عندما نريد التركيز على الذات، التي ستقوم بالأداء والتي يمثلها اسم الشرط من، أي أن نغمة أسم الشرط ستكون صاعدة. وعندما نريد التركيز على فعل الشرط ، باعتباره سبباً لنتيجة، فان النغمة سترتفع عند الفعل «يدرس» واذا اردنا التركيز على النتيجة التي هي جواب الشرط ، فان نغمة جواب الشرط «ينجح» ستكون صاعدة لا غير.

ومثل هذا يقال في الجملة الثانية : «من رأيت اليوم؟» فحينما نريد تركيز السؤال على الشخص الذي رآه الشخص المخاطب (بفتح الطاء) ، فان النغمة سترتفع عند اسم الاستفهام «من» . وعندما نريد التركيز على فعل الرؤية، فان النغمة سترتفع عند الفعل «رأيت».

واذا اردنا تركيز السؤال على الزمن، فان النغمة سترتفع عند كلمة «اليوم» ويقال مثل هذا ايضاً، في الجملة الثالثة.

اذا اعدنا النظر في الجمل الثلاث ، وجدنا عمليات التحويل التي يمكن اجراؤها فيها محدودة جدا. وهذا امر يقتضي القول ان اللجوء الى طرق بنيوية ، واحتمالات تركيبية متعددة، يغني عن التنغيم. أو أنه يمكن ان يكون بديلا له او معادلا لنيسته اللغوية. اما الجملة الأولى: «من يدرس ينجح»، فلا يجوز فيها غير هذا الترتيب . واما الجملة الثانية «من رأيت اليوم؟» ، فانه يمكن اجراء تحويل واحد فيها عن طريق اعادة الترتيب ، وذلك بتقديم الظرف على الفعل ، فنقول: «من اليوم رأيت؟» واما الجملة الثالثة: «متى كتبت هذه القصيدة؟» ، فيمكن اجراء تحويل واحد عن طريق اعادة الترتيب ، وذلك بتقديم المفعول به على الفعل ، وذلك بان تقول: «متى هذه القصيدة كتبت؟» وهذا يعني ان العربية لو كانت تستغني عن التنغيم بسبب كون التقديم والتأخير بديلا له، لكان من الضروري أن يطرد هذا البديل. والا، فكيف نفسر استغناء العربية، ان كانت تستغني عن تنغيم جملة مثل : «من يدرس ينجح» ، مع عدم وجود بديل له من تقديم وتأخير؟

ثم ماذا نقول عن الجملة التحويلية التي يمكن أن تنطق بعدة طرق نغمية؟ فاذا أخذنا المقطع التالي من المسرحية الشعرية «ابن الايهم – الازار الجريح » لسليمان العيسى ، تبين لنا وجود هذه الاحتمالات :

نوار: (ضاحكة)

سنشهد عما قريب اذن،

زفاف الاميرة

هند: عرس الخيال (٤٢)

فان كل واحد من التركيبين «سنشهد عما قريب اذن زفاف الأميرة» و«عرس الخيال» يمكن ان يؤدى بعدة الوان من الأداء النغمي. فاذا كان المقصود من التركيب الأول مثلا، هو السؤال، فان التنغيم يختلف عما اذا كان المقصود منه هو التعجب . وهذا امر كنا قد شرحناه، وفصلنا فيه القول، في موطن آخر من هذا البحث، ولكننا نضيف هنا : أن تنغيم التركيب قد اختلف باختلاف معاني التركيب .

وأحب ان اختتم الحديث في هذا الموضوع : بعبارة لاستاذنا العلامة البروفسور K,pike الذي يقول (وقوله ينطبق على العربية كما ينطبق على الانكليزية): وربما جنح الشعراء الى ان يقرأوا قصائدهم بطرق مختلفة، من وقت الى آخر . وقد يميل الى هذا ايضاً، اولئك الذين يدرسون قصائدهم. ماذا بعد؟ القصيدة الواحدة. قد تحتوي عنصرين متغيرين او اكثر، مع كون أهداف هذه المتغيرات مختلفة ، بقدر ماهي مترابطة. ولكن هذه الاهداف لايستدل عليها بكلمات القصيدة ، ولكن بالتنغيم، والأداء الصوتي وأعتقد أن الشعراء يجب أن يشجعوا على أن يكون انجازهم الشعري على هذا النحو . وذلك بالقدر الذي يجدونه مشوقاً، او مستقيماً، او ذا نكهة جمالية.» (٤٣)

الحواشي والتعليقات

1. Charles Bally. *Stylistique generale et stylistique francaise.* Berne, 1944, p. 115.

(٢) د. عبدالسلام المسدي . الاسلوبية والاسلوب ، تونس ، الدار العربية للكتاب ، ص‌ص٧٨ —٨٠ .

(٣) د. محمود الربيعي . «الناقد العربي الحديث في مفترق طرق» ، مجلة العربي ، العدد ٣٢٧ ، فبراير ١٩٨٦ ، ص١٢١ .

4. M.A. Halliday & R. Hasan. *Cohesion in English.* London, Longman, 1980, p. 2.

(٥) محمود حسن اسماعيل . أغاني الكوخ ، ص‌ص١٨٨–٩

(٦) نزار قباني . كتاب الحب ، ص١٠

(٧) الزمخشري . الكشاف ج٢ ، انتشارات افتاب تهران ، ص١٥٠ .

(٨) سورة الأنفال ، آية ١٩

(٩) سورة الاسراء ، آية ٨

(١٠) عبد القاهر الجرجاني . دلائل الاعجاز ، بتحقيق محمد عبد المنعم خفاجي ، مكتبة القاهرة ١٩٦٩) ص‌ص٤٦–٧

11. E. Traugott & M. Pratt. *Linugistics for Students of Literature.* N. Y., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., p. 24.

(١٢) د محمد مفتاح (تحليل الخطاب الشعري) الدار البيضاء ، المركز الثقافي العربي ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٧ .

13. N. Chomsky. *Reflections on Language.* N. Y., Pantheon Books, 1975, p. 79.

14. Samuel R. Levin. "Linguistics and Literature," " in Albert Marckwardt (ed), *Linguistics in School Programs.* Chicago, 1977, pp. 317–18.

15. Richard Ohmann. "Generative Grammar and the Concept of Literary Style," *Word,* XX (1964), pp. 423–39.

16. N. Chomsky. *Aspects of the Theory of Syntax.* M.I.T., Press 1982, p. 4.

17. Ibid, p. 8

18. Ibid, p. 6

19. E. Traugott & M. Pratt. *Linguistics for Students of Literature*, p. 21.

20. Ibid, pp. 21–2

(٢١) د. اسعاد قنديل. فنون الشعر الفارسي ط٢ ، بيروت ، دار الاندلس، ١٩٨١ ، ص ص ٢٠٨–٩

(٢٢) عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الاعجاز ، ص٩٣ .

(٢٣) ابن جني . الخصائص جـ١ ، تحقيق محمد علي النجار ، ص٦٥ ، ٦٦ .

(٢٤) انظر : Voir, J. Molino et J. Tamine. *Introduction a l'nalyse lingui stique de la poesie*, P.U.F., Paris, 1982, p. 58.

(٢٥) عبد القاهر الجرجاني . دلائل الاعجاز ، ص ص ٩٠–١

(٢٦) انظر كتابه : The Enjoyment of Literature. N. Y., Crown Publishers, Inc., 1975, p. 46.

(٢٧) Ibid, p.47

(٢٨) انظر الخطيب التبريزي . شرح اختيارات المفضل جـ٣ ، تحقيق د. فخر الدين قباوة ، دمشق ، مطبوعات مجمع اللغة العربية ، ١٩٧٢ ، ص ص١٢٨٩–٩١ . وتنسب هذه الابيات للمزق العبدي . انظر : المفضليات ، تحقيق أحمد شاكر وعبد السلام هارون . القاهرة دار المعارف ، ١٩٦٤ ، ص٣٠٠

(٢٩) يستعمل Umberto Eco مؤلف كتاب A Theory of Semiotics هذه العناصر الثلاثة لأمر مختلف جداً عما استعملناها له . وقد أشرنا اليه ، برغم ذلك ، حرصاً على الأمانة العلمية . انظر الكتاب المذكور ، ص٢٠٧

(٣٠) بدر شاكر السياب . اقبال وشناشيل ابنة الجلبي ط٣ ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٦٧ ، ص٨٦ .

(٣١) انظر تفصيل هذا الادعاء ، في كتاب خليل عمايرة : في نحو اللغة وتراكيبها ، جدة ، عالم المعرفة ، ١٩٨٤ ، ص٢١ . وانظر الرد عليه في مقال : د. سمير ستيتية ، في الجزء الرابع من المجلد الستين ، من مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ، ١٩٨٥ ، ص ص٧٧٨–٨٢٦ .

32. Laurance perrine. *Sound and Sense* (5/e). N. Y., Harcourt Brace Jovanovich, Inc, 1977, p. 151.

33. Ibid, p. 151.

34. K. Pike. *Tone Languages*. University of Michigan Press, 1972, p. 3.
35. C. Sloat; S. Taylor; & J. Hoard. *Introduction to Phonology*. N. J., Prentice-Hall, 1978, p. 73.
36. Ibid, p. 73.
37. Wayne Shumaker. *An Introduction to Poetry*. N J., Prentice Hall, 1965, p. 70.

(٣٨) د. سمير ستيتية . «دراسة نقدية لكتاب خليل عمايرة في نحو اللغة وتراكيبها» ، مرجع سابق ، ص٧٨٨ .

39. Gillian Brown, & G. Yule. *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, 1983, p. 155.

(٤٠) د. محمد علي الخولي . معجم علم اللغة النظري ، بيروت ، مكتبة لبنان ، ١٩٨٢ .
وانظر كذلك: C. Sloat, et al. *Introduction to Phonology*, pp. 71-8.

(٤١) د . كمال أبو ديب . في البنية الايقاعية للشعر العربي . بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨١ صص٣٠٩-٣١٠ .

(٤٢) سليمان العيسى . ابن الأيهم – الازار الجريح . ١٩٦٧ ، صص٢٠٧-٨

43. Kenneth Pike. *Tagmemics, Discourse, and Verbal Art*. Ann Arbor, Michigan Studies in Humanities, 1981, p. 44.

المراجع

المراجع العربية

١ ـ أبو ديب ، كمال . في البنية الايقاعية للشعر العربي ، ط٢ ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨١ .

٢ ـ ابو منصور ، فؤاد. النقد البنيوي الحديث. بيروت ، دار الجيل، ١٩٨٥

٣ ـ اسماعيل، محمود حسن .اغاني الكوخ ، ط٢. القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧ .

٤ ـ الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الاعجاز، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي. القاهرة. مكتبة القاهرة، ١٩٦٩ .

٥ ـ ابن جني. الخصائص، تحقيق محمد علي النجار.

٦ ـ الخطيب التبريزي. شرح اختيارات المفضل، تحقيق د. فخر الدين قباوة. دمشق مطبوعات مجمع اللغة العربية، ١٩٧٢ .

٧ ـ الخولي، محمد علي. معجم علم اللغة النظري. بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨٢

٨ ـ الربيعي، محمود. «الناقد العربي الحديث في مفترق طرق،» مجلة العربي، العدد ٣٢٧ ، فبراير ١٩٨٦ .

٩ ـ ستيتية، سمير. «دراسة نقدية لكتاب تحليل مسايرة في نحو اللغة وتراكيبها» مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ج٤ ، مجلد ٦٠، ١٩٨٥

١٠ ـ السياب، بدر شاكر. اقبال وشناشيل ابنة الجلبي ط٣. بيروت ، دار الطليعة، ١٩٦٧.

١١ ـ العيسى، سليمان. ابن الايهم ـ الأزار الجريح. دمشق، ١٩٦٧ .

١٢ ـ قباني، نزار. كتاب الحب، ط٣، بيروت، ١٩٧٣ .

١٣ ـ قنديل، اسعاد. فنون الشعر الفارسي ، ط٢. بيروت، دار الاندلس، ١٩٨١.

١٤ ـ المسدي، عبد السلام. الاسلوبية والاسلوب. تونس، الدار العربية للكتاب.

١٥ ـ مفتاح، محمد. تحليل الخطاب الشعري. الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي، ١٩٨٥.

١٦ ـ المفضل الضبي. المفضليات، تحقيق أحمد شاكر، وعبد السلام هارون. القاهرة. دار المعارف ، ١٩٦٤ .

المراجع الأجنبية

1. Bally, Charles. *Stylistique generale et stylistique francaise.* Berne, 1944.
2. Brown, G. & G. Yule. *Discourse Analysis.* Cambridge University Press, 1983.
3. Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax.* The M. I. T. Press. 1982.
4. ——————. *Reflections on Language.* Fantheon Books 1975.
5. Eco,Umberto .A Theory of Semiotics, Indiana University Press, 1979.
6. Freeman, Donald. *Linguistics and Literary Style.* N. Y., Holt Rinehart and Winstorn, Inc., 1970.
7. Grebanier, Bernard. *The Enjoyment of Literature.* N.Y., Crown Publishers, 1975.
8. Halliday, M. & R. Hasan. *Cohesion in English.* London, Longman, 1976.
9. Holenstein, Elmar. *Roman Jakobson's Approach to Language* Indiana University Press, 1976.
10. Levin, Samuel. "Linguistics and Literature, " in Albert Marckwardt (ed)., *Linguistics in School Programs.* Chicago, 1977.
11. Molino, Voir; et J. Tamine. *Introduction a l'na yse Linguistique de la poesie.* P. U. F., Paris, 1982.
12. Ohmann, Richard, "Generative Grammar and the Concept of Literary Style," *Word*, XX (1964).
13. Perrine, Laurence. *Sound and Sense* (5/e). N.Y., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.
14. Pike, Kenneth. *Linguistic Concepts.* The University of Nebraska Press, 1982.

15. pike,kenneth. *Tagmemics, Discourse, and Verbal Art*. Ann Arbor, Michigan Studies in the Humanities, 1981.

16. ———————. *Tone Languages*. The University of Michigan Press, 1972.

17. Shakespeare, William. *The Complete Works*. N. Y., Walter J. Black, Inc., 1965.

18. Shumaker, Wayne. *An Approach to Poetry*. N. J., Prentice-Hall, Inc., 1965.

19. Sloat, C.; S. Taylor; & J. Hoard. *Introduction to Phonology*. N. J., Prentice-Hall, Inc., 1978.

20. Traugott, Elizabeth; & Mary Pratt. *Linguistics For Students of Literature*. N. Y., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1980

21. Wardhaugh, Ronald. *Introduction to Linguistics*. N.Y., McGraw-Hill Book Co., 1972.

مكتبتنا العربية

التأريخ

الجهد العسكري لخالد بن الوليد في العراق

الدكتور حمدان عبدالمجيد الكبيسي
كلية الاداب – جامعة بغداد

المقدمة:

في ثنايا تاريخنا العربي مآثر خالدة ، وابداعات أصيلة ، في السياسة والمعارف والحروب من الواجب مدارستها والتمعن فيها وبعثها وتوظيفها في خدمة الأنسان . تأكيداً على تقويم الأجيال اللاحقة للاجيال السابقة ، وبهذا تستعاد الصفة الأساسية لفكر الأمة بكامل حقيقته وحيويته ، ومن خلال ذلك تكتمل المثل الفكرية لعبقرية الأمة وشخصيتها الحضارية ، وعندئذ يرتبط شموخ الحاضر بابداع الماضي ، ويتحدد مسار واتجاه الخطوة الآتية في التاريخ الحضاري الثر . ويتحقق الخلود لكل ماتفتخر به الأمة .

ليس من هدف هذا البحث أن يلم بجميع المعارك التي خاضها القائد الفذ خالد بن الوليد . وسجل فيها انتصارات حاسمة . ذلك أن التاريخ العربي الاسلامي كان قد سجل لهذا القائد مواقف بطولية رائعة وكثيرة (مناطق متعددة يصعب حصرها في بحث كهذا. لذا سأركز على الجهد العسكري الذي بذله خالد بن الوليد في العراق ، مبرزاً خططه واستراتيجياته العسكرية التي حقق من خلالها انتصارات حاسمة على عدوه ، والتي بقيت نبراساً يمكن أن يهتدي بها القادة وواضعو الخطط العسكرية .

لقد كان خالد ابن الوليد رجلا في عزيمة جيش ، إذ خاض خمس عشرة معركة في العراق ، ولم يهزم في واحدة منها قط . ولعل اهم ماتميز به هذا القائد الفذ أنه كان

يسير بجيشه على تعبئة كاملة. اذ كان يجعل جيشه دائماً على أهبة الاستعداد ، بحيث تصل استعداداته تلك احياناً درجاتها القصوى، بحيث يكون مستعداً لملاقاة عدوه مهما بلغت قوته . فهو والحالة هذه لايهمل الحيطة، ولا يجعل التعويل كله على الشجاعة دون الحزم والحيلة. وعندما يلتقي أعداءه يبدي من المهارة وكأنه يحارب بخمسة أضعاف عدد جيشه، مما يجعله يقابل جيوش الفرس باعدادها الكثيرة وعدتها، فيغلبهم ويخرج من جميع معاركه معهم منتصراً (١).

معركة ذات السلاسل :

تلقى القائد خالد بن الوليد امراً من الخليفة ابي بكر الصديق بالسير نحو العراق(٢) . فانطلق في المحرم من عام ١٢هـ — ٦٣٣م، ومعه القعقاع بن عمرو التميمي ونحو عشرة آلاف مقاتل، معظمهم من قبيلتي ربيعة ومضر، ثم لم يلبث القائد المثنى بن حارثة الشيباني أن أمده بثمانية آلاف مقاتل من العراقيين كانوا معه، وحينئذ بلغ جيش خالد، عند دخوله العراق، ثمانية عشر الف مقاتل. (٣) غير ان هذا العدد الذي اجتمع في جيش خالد بن الوليد، لم يكن شيئاً الى جانب العدد الكثيف الذي اجتمع لهرمز) قائد الفرس.

اقتضى امر الخليفة ان يدخل جيش خالد بن الوليد العراق من جهة الأبلة (٤) ، التي ما أن أقترب من مشارفها ، حتى أخذ بعد خطته التي بدأها بأن كتب الى (هرمز) قائد الفرس يدعوه الى الاسلام، او الجزية، ومحذراً اياه من مغبة الوقوف أمام الجيش العربي الزاحف (٥) .

(١) عباس محمود العقاد، عبقرية خالد بن الوليد ، ص ١٢٠

(٢) قدامة بن جعفر، الخراج وصناعة الكتابة، ص ٣٥٣
السيوطي ، تاريخ الخلفاء ، ص ٧٦. دائرة المعارف الاسلامية ، المجلد الثامن ، ص٢٣

(٣) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك، ج٣ ، ص ٣٤٧ .
ابن الاثير ، الكامل، ج٢، ص ٢٦٢ .
ابن كثير البداية والنهاية، ج٦ ، ص ٣٤٤ .

(٤) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص ٣٤٣، ٣٤٧، ٣٧٢ .
ابن خياط ، تاريخ ابن خياط ، ج١،ص ٣٠٤ .
ابن كثير، البداية والنهاية ، ج ٦، ص ٣٤٢ .
والأبلة: بلدة على شاطيء دجلة البصرة العظمى في زاوية الخليج العربي ، وهي أقدم من البصرة. (ياقوت، البلدان ، ج١ ، ص ٧٧) .

(٥) الطبري، تاريخ الرسل والملوك ج٣، ص ٣٤٨ .

وقبل الوصول الى ميدان المعركة قسم خالد بن الوليد جيشه الى ثلاث فرق. بجعل الفرقة الأولى تحت قيادة المثنى بن حارثة الشيباني، ودليله «ظفر»، في حين أسند قيادة الفرقة الثانية الى عدي بن حاتم، وعاصم بن عمرو، ودليلهما مالك بن عباد، وسالم بن نصير. واوعز ان يتحرك أحدهما قبل صاحبه بيوم. وكانت الفرقة الثالثة بقيادة خالد نفسه، ودليله رافع بن عمر، وحدد لكل فرقة طريقاً تسلكه ليوهم العدو أن لديه عدداً كبيراً من الجند لاقبل لهم بهم. واقتضت خطته ان يزحف المثنى بن حارثة الشيباني بفرقته قبل يومين لتكون في طليعة الجيش الزاحف، ثم يتبعه عدي بن حاتم، وعاصم بن عمرو، أحدهما قبل صاحبه بيوم، وتواعد الجميع على الالتقاء في «الحفير» (١) ليقاتلوا العدو مجتمعين (٢).

غير أن خالداً عمد على تضليل عدوه حيث أدخل تعديلاً على خطة زحف جيشه. فجعل اتجاهه نحو «كاظمة» (٣). وكان يرمي من وراء ذلك إرباك عدوه وجعله في حيرة من نيات خالد ومقاصده، الأمر الذي حمل (هرمز) على المسير من الحفير الى كاظمة، وهو والحالة هذه سيلاقي مشقة كبيرة، هو وجنده الذين لم يألفوا السير في أرض صحراوية رملية. في حين كان هذا الأمر مألوفاً لجند خالد (٤).

تحرك الجيشان للقتال، وعندئذ قرأ «هرمز» في وجوه جيش المسلمين ماقاله فانتهم: أنهم احرص على الموت من عدوهم على الحياة. وقرأ في وجوه أصحابه الجبن والخور. وحينئذ اقرنهم بالسلاسل لئلا يفروا من ساحة المعركة (٥). ثم دعا «هرمز» خالداً للمبارزة

---

(١) الحفير: ماء الباهلة بينه وبين البصرة أربعة اميال. وقيل الحفير منزل من البصرة لمن يريد مكة (ياقوت، معجم البلدان، ج٢، ص‌ص ٣٠٢ - ٣٠٣)

(٢) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص ٣٤٨.
ابن الاثير، الكامل، ج٢، ص ٢٦٢.
ابن كثير، البداية والنهاية، ج ٦، ص ٣٤٣.

(٣) كاظمة: ماء بينه وبين البصرة مرحلتان، باتجاه البحرين.
(أنظر: ياقوت، البلدان، ج٧، ص ٢٠٨)

(٤) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص ٣٤٨.
ابن الاثير، الكامل، ج٢، ص ٢٦٢.

(٥) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص ٣٤٨.
ابن الاثير، الكامل، ج٢، ص ٢٦٢.
ابن كثير، البداية والنهاية، ج٦، ص ٣٤٤

وأضمر له غدره، واطأ عليها أصحابه، وتبارزا راجلين، فباغت خالد «هرمز» واحتضنه بين ذراعيه، وهم ان ينقض عليه، فاندفع جند «هرمز» نحو خالد بن الوليد يبغون الفتك به، لكن القعقاع بن عمرو التميمي كان لهم بالمرصاد فحمل عليهم وأزاحهم، الأمر الذي مكن خالد بن الوليد من أن يقضي على «هرمز» فانهزم جيش الفرس من ساحة المعركة، وتم النصر الحاسم للمسلمين في النهاية (١).

لقد كان خالد بن الوليد بارعاً في تحريك قواته وجمعها واستخدامها بطريق افضل. ومما يؤكد هذا الرأي ويعززه السرعة التي تحرك بها جيشه في أعقاب معركة ذات السلاسل حيث رسم لهم خطة محكمة، فاوعز الى معقل بن مقرن بالتقدم نحو الأبلة فحررها(٢) ولم يكن خالد بن الوليد قد تعرض المزارعين الذين لم يشتركوا في القتال ولا أولادهم بل اقتصر في تعرضه للمقاتلة من اهل فارس. (٣)

معركة المذار «الثني»

وفي معركة المذار تبرز لنا جلياً عبقرية خالد بن الوليد العسكرية ودورها في تحقيق الانتصار. اذ خطط في أن يستثمر انتصاره في معركة ذات السلاسل ويوظفه في معارك لاحقة. حيث اوعز لجنده أن يلحقوا بالعدو المندحر المشتت، وعدم قطع التماس به، فلا يدعه يتوارى عن ناظريه، محاولا الضغط عليه، كي لايجعله يرتاح ليجمع فلوله، او يلتقط انفاسه مجدداً.. وبلا ريب، فان هذه الخطة البارعة كان لها دورها الفاعل في تحقيق الانتصارات اللاحقة (٤).

وهكذا تعقب جند خالد بن الوليد فلول جيش الفرس المنهزم الذي تمركز في (المذار) على ضفة نهر (الثني) حيث جاءهم المدد بقيادة «قارن بن قريانس» يعاونه أميران من بيت أردشير والتقى الجيشان وجهاً لوجه. وبعد معركة حامية الوطيس هزم الفرس شر هزيمة وقتل منهم حوالي ثلاثين الفاً، سوى من غرق، أو أوغل في الهرب عبر نهر المذار،

---

(١) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج ٣، ص ٣٤٩.
ابن الاثير، الكامل، ج٢، ص ٢٦٢.

(٢) الطبري: تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص ٣٥٠

(٣) ابن كثير، البداية والنهاية، ج٦، ص ٣٤٤

(٤) ياسين سويد، معارك خالد بن الوليد، ص ١٧٥

الذي لولا مياهه لاتى خالد على آخرهم . (١) وكانوا قد أعدوا في هذا النهر سفناً للهرب. وهكذا صارت كل واقعة انكى على الفرس من التي قبلها، ولم يكن الفرس يفيقون من هزيمة منكرة، الا ليسرعوا امام خالد الى هزيمة أنكر وأوجع .

معركة الولجة:

ان خطط خالد بن الوليد وانتصاراته في معركة المذار والمعارك التي قبلها اذهلت الفرس وحيرت عقولهم. فهو المنتصر في كل معركة معهم رغم قلة عدد جنده وكثرة جنودهم، وهو القاهر لكل قائد من قادتهم، سواء كان اللقاء قتالا، او مبارزة .

لقد كبر على الفرس تلاحق الهزائم التي حلت بجيوشهم، وقتل خيرة قادتهم على يد القائد خالد بن الوليد وجنده. ولم يكن أثر معركة المذار بسيطاً او هيناً، بل كان شديد الوطأة لذلك استعد الفرس مجدداً، وتوجهوا نحو «الولجة» — قرب كسكر — (٢) معبئين وحاملين كل طاقاتهم ، ومعهم كل كراهيتهم بوأحقادهم. وكل سلاحهم. وكل كيدهم يقودهم (الأندر زغر) أي (كلب الصيد)، ثم تبعه قائد مجوسي آخر هو (بهمن جاذويه) في جيش عظيم (٣).

لقد علم خالد بن الوليد باجراءات الفرس هذه ، فوضع خطة عسكرية محكمة ماهرة تبين حذق خالد ودهاءه في ادارة دقة المعارك الحربية ، وملاقاة الأعداء مهما تكاثف عددهم، واقتضت خطته هذه أن يلتزم القائد «سويد بن مقرن المزني» (آلخفيسر)، ، لايغادرها كي يحمي ظهره، وأوعز لمن بقي من الجند في أسفل نهر دجلة الاحتفاظ بمراكزهم واوصاهم بأن يكونوا على حذر ويقظة. وأخيراً أدخل على خطته نوعاً من الحيل واخفاء النيات عن العدو ، فقسم الجيش الذي بمعيته الى ثلاث فرق متساوية العدد ، وأمر على الأولى «بسر بن أبي رهم» ، وعلى الثانية «سعيد بن مرة العجلي» ، وبقيت الثالثة بامرته

---

(١) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص ٣٥٢ .
ابن الاثير، الكامل، ج٢، ص ٢٦٣
ابن كثير البداية والنهاية، ج٦، ص ٣٤٥ .

(٢) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٥٣.

(٣) ابن الأثير ، الكامل ، ج٢ ، ص ص٢٦٣-٢٦٤.
ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٤٥ .

(٤) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٥٣.
ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٤٥.

واقتضت خطته أن تتحرك الفرقتان الأولى والثانية وفق مسالك محددة، بحيث تكمنان خلف خطوط العدو لكي يتسنى لهما الالتفاف على الفرس ومباغتتهم من الخلف عندما يحمى وطيس المعركة وفي وقت حدده لهما، في حين تابع هو سيره نحو الولجة (١) .

وفي الولجة اقتضت خطة خالد استعمال المناورة والمباغتة، فأخذ يعمل على مناوشة الفرس وإلهائهم ريثما تطبق الكمائن عليهم، وخلال ذلك دارت رحى معركة عنيفة طاحنة تبادل فيها الفريقان النصر والهزيمة (٢). وعلى الرغم من أن خالد بن الوليد كان يقاتل بثلث جيشه، وان الاعداء جاؤوه بجنود لاقبل له بهم، الا أنه وقف هو وجنده كالطود الشامخ مدافعاً تارة، ومهاجماً اخرى. ذلك أن القائد المحنك لاتأسره المحن مهما اشتدت وبدت كبيرة، لأنه كان يؤمن ايماناً راسخاً ان النصر آت، وانه متحقق، وماعليه الا ان يعمق الايمان في نفوس جنده بأنهم منتصرون مهما اشتدت الأعاصير فليطمئنوا على مصيرهم في هذه المعركة، وانتصارهم في نهاية المطاف آت لاريب فيه.

ولعل اروع ماسجله خالد بن الوليد في هذه المعركة، أنه بقي يحاور ويراوغ، منتظراً انقضاض كمائنه في الوقت المحدد . وفجأة ظهر الكمين الأول خلف جيش الفرس وباغتهم في ظهورهم فهلعوا للمباغتة وذهلوا. وما كادوا يستفيقون منها حتى انقض عليهم الكمين الآخر ذاكمنهم من جهة أخرى، وفي الوقت نفسه كر خالد عليهم من جديد مستحثاً همم جنده للنصر. وعندئذ دارت الدائرة على الفرس، وانفصمت عراهم، ودب الفزع في نفوسهم، وبدأت قوى الطغيان والشر تتهاوى، فولوا مدبرين، ومنوا بهزيمة منكرة. ومضى قائدهم «الاندر زغر» على وجهه من الرعب لايلوي على شيء فمات عطشاً (٣).

(١) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص٣٥٤.
ابن كثير، البداية والنهاية، ج٦، ص٣٤٥.

(٢) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص٣٥٣.
ابن الأثير، الكامل، ج٢، ص٢٩٤.
ابن كثير، البداية والنهاية، ج٦، ص٣٤٥.

(٣) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص٣٥٤.
ابن الأثير، الكامل، ج٢، ص٢٩٤.
ابن كثير، البداية والنهاية، ج٦، ص٣٤٥.

وهكذا استطاع القائد الفذ خالد بن الوليد دحر كيد الأعداء، وتفتت جمعهم. وتحقيق الانتصار عليهم على الرغم من عدم تكافؤ الكفتين. وبلا ريب، فان انتصار خالد بن الوليد في هذه المعركة لم يكن حدثاً بسيطاً، ولا أمراً عابراً، وانما كان حدثاً عظيماً يحتاج الى تأمل وبصيرة نافذة، لتفهم كنهه، وتدارك معانيه وأعماقه، ولعل ثبات جند المبادىء أعزة صامدين، حتى في احرج المواقف واحلك الظروف له دليل أكيد على دور القائد في تحقيق الانتصار.

معركة اليس

أن الهزيمة التي مني بها المجوس في معركة (الولجة) دفعت اردشير الى ان يوعز الى قائده «بهمن جاذويه» بالتوجه الى قرية «اليس» المتاخمة (١) للبادية في صفر سنة ١٢هـ/ ٦٣٣م. وما لبث ان اوفد في أثره القائد «جابان» مع جيش لجب من الفرس. ولم يكتف (بهمن) بما كان معه من جيش، بل رأى أن يذهب الى المدائن ليأتي بمدد جديد(٢).

لم يأبه القائد خالد بن الوليد بكثرة عدد جيش المجوس الذي تجمع في (اليس)، فتوجه، اليهم وعزم على منازلتهم فوراً دون أبطاء، كي لا يدع لخصمه مجالا للتفكير ورد الفعل السريع.

جال خالد جولته الأولى بعد أن وكل من يحمي ظهره، وفي الوقت نفسه اندفع جنده يعملون في صفوف العدو تمزيقاً وتقتيلاً. وثبت الفرس الذين كانوا يأملون وصول النجدات من المدائن على يد «بهمن جاذويه»، وطال القتال واشتد، وسعرت المعركة من جديد، وأبلى العرب المسلمون بلاء حسناً، الى أن أوصلوا عدوهم الى حالة اليأس الأكيد من النصر، وبخاصة بعد قنوط الفرس من وصول مددهم، فعيل صبرهم، وتخاذلوا وانهارت قواهم، وحاقت بهم الهزيمة، فولوا مدبرين. وقد خسروا في هذه المعركة سبعين الفاً(٣).

---

(١) انظر: ياقوت، معجم البلدان، ج١، ص٢٢٨. (دار صادر ودار بيروت ١٩٥٥).

(٢) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص٣٥٤.
ابن الأثير، الكامل، ج٢، ص٢٦٤.

(٣) الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج٣، ص٣٥٦.
ابن الأثير، الكامل، ج٢، ص٢٦٥.
ابن كثير، البداية والنهاية، ج٦، ص٣٤٦.

ولم يكتف خالد بن الوليد بهذا العمل العسكري العظيم، ولم يغتر بنشوة الظفر الذي حققه، بل اعقبه بخطة أخرى استهدف من ورائها تحرير «أمغيشيا» القريبة من الحيرة، فاستطاع ان ينجز مهمته هذه بسهولة ويسر (١) .

ولما وصلت أخبار معركة «اليس» الى الخليفة ابي بكر الصديق أعجب بخالد ايما اعجاب، وقال وهو يبلغ الناس في حاضرة الخلافة أنباء انتصار خالد وجيشه في العراق على جيوش الفرس المجوس، مُشيداً بفضل خالد وعبقريته الحربية فقال: «يامعشر قريش عدا أسدكم على الأسد فغلبه على خراذيله. أعجزت النساء أن يلدن مثل خالد» (٢). وبلا ريب، فان هذا القول من خليفة المسلمين. أعظم شهادة. وأجل تقدير يناله رجل في تاريخ العرب المسلمين انذاك (٣).

ومن خلال ماتمخضت عنه معركة «اليس» يتلمس الباحث في خالد بن الوليد شجاعتــه النادرة التي اقتضتها ظروف الحرب. إذ ماإن وصل ميدان المعركة حتى حزم أمره دون أبطاء فتحكم بتوقيت المعركة، واستطاع ان ينتزع النصر والغلبة من براثن الهزيمة واليأس. بشجاعة نادرة، وحنكة ودراية في فنون الحرب لامثيل لهما(٤).

تحرير الحيرة:

لم يكن خالد بن الوليد يفرغ من نصر يتوج به هامات جيش العرب المسلمين، ألا، ليعقبه بنصر أعظم وأروع . ففي أعقاب معركة (اليس) بذل القائد خالد بن الوليد وجنده جهداً عسكرياً جديداً متميزاً، أستهدف من ورائه تحرير الحيرة. وقد اقتضت خطته الجديدة أن يستثمر السفن التي غنمها أبان معركة (الّيْس) وأن يؤمن سلامة سيرها في نهر الفرات بعد أن جنحت بمن فوقها من الجند، وماعليها من مؤن وعتاد . فالتقى بجيش الفرس

(١) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٥٨ .
ابن الاثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٥ .
ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٤٦ .
طارق ابراهيم عرجون ، خالد بن الوليد ، ص٢٠٥ .

(٢) الخراذيل : قطع اللحم الوافرة المختارة . أي غلبه برغم قوته واكتناز لحمه .
انظر : الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٥٩ .
ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٤٧ .

(٣) عرجون ، خالد بن الوليد ، ص٢٠٥ .

(٤) سويد ، معارك خالد بن الوليد ، ص١٨٣ .

فانقض عليه ، والتحم الفريقان في قتال مرير ،أنجلى عن انفراط عقد الفرس على أثـر مقتل قائدهم ، وورود خبر موت أردشير ؛ فانهزمت بقية الجيش ، الأمر الذي دفـع أهل الحيرة ، ومن بقى معهم من جيش الفرس ،الى أن يتحصنوا في قصورهم ، وعزموا على الدفاع عنها (١) .

أزاء الوضع الجديد أخذ القائد خالد بن الوليد يعد خطة جديدة لمواجهة الموقف المستجد بحيث لايفقد الكثير من رجاله . وقد اقتضت خطته هذه أيضاً أن يلج فرسان خالد في عرصات تلك القصور ويجولون فيها . ثم عمد الى توزيع قواته على القصور المحصنة ، فوكل أمر كل حصن الى قائد من قادته ، وحدد له مهمته بكل تفاصيلها فأمر (ضرار بن الأزور) محاصرة القصر الأبيض وأمر (ضرار بن الخطاب) محاصرة قصر الغربيين (أو العدسيين) وأمر (ضرار بن مقرن المزني)،محاصرة قصربني مازن ، وأمر المثنى بن حارثة الشيباني محاصرة قصر (أبن بقيلة) ، وقال اجنده : «لاتمكنوا عدوكم من آذانكم فيتربصـوا بكم الدوائر ، ولكن ناجزوهم» وأوصاهم كذلك الآ يبدأوا القتال إلا بعد أن يدعوا المحاصرين للاسلام ، أو الجزية ، أو الحرب (٢)

وهكذا فقد اتبع خالد بن الوليد ، منذ خمسة عشر قرناً ،مايتبعه القادة العسكريـون (الميدانيون) المحدثون من خطط حربيه وفنون عسكرية ، من توزيع للمهمات، بين الوحدات وفي الوقت الذي كان خالد بن الوليد حازماً وشديداً في قتاله ، كان انسانا ، فلم يحارب قوماً حاصرهم قبل أن ينذرهم ، ثم يعطيهم مهلة يوم كامل للتفكير بما عرضه عليهم من شروط (٣) .ومع ذلك اختار الخصم الحرب، وظلوا محاصرين في قصورهم الى أن، أقتحم المسلمون القصور ، وحينئذ وجد المحاصرون أنفسهم ألامناص من الاستسلام ، فأعلنوه ، وكان لهم ماأرادوا (٤).

(١) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٦٠ .
ابن الأثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٦ .

(٢) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٦٠ .
سريد ، معارك خالد بن الوليد ، صص١٨٦–١٨٧ .

(٣) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٦٠ .ابو يوسف ، الخراج ، ص٢٨
دائرة المعارف الاسلامية ، المجلد الثامن ، ص٢٠٣ .

(٤) ابن الاثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦١ و ٢٦٦ . ابن آدم ، الخراج ، ص٥٢ .

وهكذا صالح خالد بن الوليد أهل الحيرة وفق شروط محددة (١) ، بعد أن هزمهم . ومع ذلك فإن المعاهدة التي وقعها خالد مع خصومه المندحرين تميزت بالرأفة والذمة والضمان، وأبى أن يدفع الجزية من كان منهم « على غير ذي يد » ، واقتضت شروط الصلح أن يدفعها القوي على قدر قوته ، والمقل على قدر اقلاله ، ولكنه لا يتسامح مع الغدر والخيانة (٢)

والحق أن قبول أهل الحيرة للجزية لم يتهلل له وجه القائد العظيم الذي رمى بسهم نافذ إذ حاول ايقاظ ارومة أهل الحيرة ليوقظ فيهم روح الكرامة والاعتداد من أقرب طريق وليثير في نفوسهم التمرد ضد الهيمنة الفارسية المجوسية المنية ، فقال لمحدثيه : نحن .. اخوانكم بالعروبة ، تجمعنا وإياكم روابط الدم واللسان والوطن ، ووشائج الحياة ، فنحن أحق بكم بالوحدة معكم من هؤلاء الفرس الذين يدفعون في ظهوركم لتلقوا ، المنايا على أيدي اخوانكم (٣) .

وفي ضوء تلك الشروط طلبت المناطق المجاورة للحيرة مصالحة خالد بن الوليد ، إذ صالحه سكان «بانقيا» القريبة من الكوفة و «بسما» القريبة من سواد بغداد . وكذلك أهل الفلاليج — مفردها فلوجه — وهي قرى من أرض السواد (٤) .

وعد تحرير الحيرة عملا حربياً عظيم القيمة . اذ كان له صدى كبيراً في حاضرة الخلافة الجديدة ، وذلك لمكانة هذا البلد الجغرافي والأدبي . إذ كانت الحيرة في نظر العرب قبلة الشعر والبلاغة حينذاك ، ولا عجب فهي موطن النعمان بن المنذر ، والنابغة الذبياني ، وبذا اتخذها القائد خالد بن الوليد مقراً لقيادته ، ومركزاً رئيساً تتلقى منه الجيوش العربية الاسلامية أوامر الهجوم والدفاع والامداد والنظم . (٥)

تحرير الانبار :

في الوقت الذي أتم خالد بن الوليد تحرير الحيرة ، ترامت أنباء الى الخليفة أبي بكر الصديق مفادها ؛ أن جيوش الروم بدأت تتحرك في بلاد الشام تأهباً لصد تقدم العرب

(١) قدامة ، الخراج وصناعة الكتابة ، ص٣٥٥ . ابن آدم ، الخراج ، ص٥٢
(٢) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٦٤ و٣٦٨ .
(٣) مرجعون ، خالد بن الوليد ، ص١٠٩ .
(٤) البلاذري ، فتوح البلدان ، ص ص٢٤٥–٢٤٦ .
الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٦٧ .
ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٤٨ .
(٥) ابن الأثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٨ .

المسلمين ، وان فاول الفرس المنهزمين تجمعت في « دومة الجندل» قبالة عياض بن غنم الذي كان يقود أحد جيوش المسلمين ، حينئذ أذن الخليفة لخالد بن الوليد بالتقدم لملاقاة عياض بن غنم ، فخلف في الحيرة القعقاع بن عمرو التميمي ، وخرج في تعبئة كاملة حتى انتهى الى الانبار وقد تحصن أهلها ومن بها من جيوش الفرس ، وخندقوا عليهم وأشرفوا من حصونهم . فطاف خالد بالخندق متفحصاً فعرف مآتيه ، وثغرات الضعف فيه (١) وفي ضوء ذلك وضع خطة جديدة خاطفة ، قصد من ورائها تقصيراً لأمد القتال وتجافياً عن سفك الدماء ماأمكن ذلك . فبدأ بمحاولة شل مقاومة العدو ، فأمر الرماة بتوجيه سهامهم الى الاعداء (٢)، ثم أتى الى أضيق مكان من الخندق ، وأمر بالأبل الهزيلة فجمعها ونحرها وطمر بجثثها ذلك الموضع ، ثم اقتحم وجنده الحصن ، جاعلين جثث الابل جسورهم اليه وعندئذ دار بين الطرفين قتال شديد انتهى بانكفاء الفرس الى حصونهم فتجمعوا فيه ، وعادوا يطلبون الصلح على مايريده خالد من شروط ، فقبل خالد بن الوليد طلبهم ، واستأمنه قائدهم «شيرزاد» على نفسه فأمنه ، ورضي ان يطلق سراحه ويلحقه باصحابه الفرس مع مفرزة من الجند بلامتاع أومال ، وقد تأكد لخالد أن سكان الانبار عرب نزلوها منذ أيام بختنصر ، وأنهم يكتبون باللغة العربية ويتكلمون بها . (٣)

وقعة عين التمر :

قصد خالد بن الوليد عين التمر التي تقع قريبة من الانبار ، وغربي الكوفة ، وكان فيها «مهران بن بهرام» ومعه جمع عظيم من العجم (٤) فتقدم خالد نحوهم ، حيث عبأ جنده تعبئة كاملة ، وقال لمجنبتيه اكفونا ماعندهم وباغت قائد استطلاعهم إذ فاجأه واحتضنه بذراعيه وأخذه أسيراً ، ثم أطبق على صفوف عدوه بجنده ، فانفرط عقدهم وانحل نظامهم ، وانهزموا هزيمة منكرة ، وأسر منهم عدداً كبيراً .

---

(١) البلاذري ، فتوح البلدان ، ص٢٤٨ .

(٢) ابن الاثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٩ .

(٣) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص ص٣٧٤-٣٧٥ .

ابن الاثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٩ .

ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٤٩ .

سويد ، خالد بن الوليد ، ص١٩٥ .

(٤) قدامة ، الخراج وصناعة الكتابة ، ص٣٥٦ .

إزاء ذلك لم يقو « مهران بن بهرام » على الثبات ، فولى هارباً لا يلوي على شيء (١) مفزعاً مرعوباً ، تاركاً «عين التمر» حيث دخلها خالد بن الوليد وجنده منتصرين (٢) ، وفي ذلك الحين تلقى خالد بن الوليد أمر الخليفة بالتوجه نحو بلاد الشام لقيادة الجيوش العربية الاسلامية هناك . على أن يخلف على قيادة الجيوش بالعراق قائداً من العراقيين .. وعلى الرغم من أن رغبة خالد بن الوليد الشديدة في أن يتم على يده تحرير العراق ، إلا أنه امتثل لأمر الخليفة (٣) .

لقد كان خالد بن الوليد أحد أولئك الأبطال الذين رازوا قناه فارس وعجنوا عودها ذلك ان هذا القائد تمتع ببصيرة قيادية فذه وموفقة . وكانت هذه البصيرة ذات أثر بعيد في تحقيق انتصاراته وهزيمة أعدائه الفرس في كل المعارك التي خاضها ضدهم فهو لم يقاتل بسيفه حسب ، بل كان يقاتل بسيفه وعقله معاً . ذلك أن هذا القائد الفذ كان دوماً على تعبئة كاملة ، جاهزاً للحرب ، مستعداً للقتال . إذ ما إن ينتهي من سيره الشاق الطويل ، الا وهو على أهبة القتال بينما يكون خصمه غير متهيء للحرب .

وقد فاجأ خالد بن الوليد الفرس باسلوب جديد من أساليب الحرب . هو أن يباغت من يبارزه من الأعداء ، أو قادتهم ، فيحتضنه بين ذراعيه (٤) ، ويأخذه أسيراً . واحيانا كان خالد يعمد في بعض معاركه الى ضرب قلب جيش العدو (٥) . فمنذ بدء المعركة ينقض هذا

---

(١) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٧٦ .
ابن الاثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٩ .
ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٤٩ .

(٢) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٧٦ . أبو يوسف ، الخراج ، ص٢٨
ابن الأثير ، الكامل ، ج٢ ، صص٢٦٩-٢٧٠ .
ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٥٠ .

(٣) البلاذري ، فتوح البلدان ، ص٣٥٥ .
الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، صص٣٧٦-٣٧٧ .
ابن أعثم الكوفي ، كتاب الفتوح ، ج١ ، ص١٣٣-١٣٤ .

(٤) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٤٩ .
ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٦ ، ص٣٤٦ .

(٥) ابن الاثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٢ .

الفارس العربي الى رأس الخصم وقائد جيش الأعداء ، فإما ان يقتله أو يأسره . (١) وعندئذ يسقط في يد الخصم الذي فقد رأسه ، ويتضعضع الجيش الذي فقد قائده ، فيندحر وينهزم . (٢) .

(١) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٦٥ .
ابن الاثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٦ .

(٢) الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ج٣ ، ص٣٧٥ .
ابن الاثير ، الكامل ، ج٢ ، ص٢٦٩ .

المصادر والمراجع

ابن الاثير ، علي بن ابي الكرم محمد بن عبدالكريم الجزري (ت ٦٣٠هـ)
الكامل في التاريخ ، دار الكتاب العربي (بيروت : ١٩٦٧).

ابن آدم، يحيى بن آدم القرشي (ت٢٠٣هـ)
الخراج ، دار المعرفة ، (بيروت : ١٩٦٩)

ابن تغري بردي ، جمال الدين أبو المحاسن يوسف الأتابكي ، (ت ٨١٣هـ)
النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة (القاهرة : ١٩٥٦) .

ابن سعد ، محمد بن سعد (ت ٢٣٠هـ) .
الطبقات الكبرى ، مطبعة بريل ، (ليدن ، ١٣٢٢هـ)

ابن كثير ، عماد الدين اسماعيل بن عمر ، (ت : ٧٧٤هـ)
البداية والنهاية في التاريخ ، (القاهرة : ١٩٣٢) .

أبو يوسف ، يعقوب بن ابراهيم ، (ت ١٨٢هـ)
الخراج ، دار المعرفة ، (بيروت : ١٩٧٩) .

البلاذري ، أحمد بن يحيى بن جابر ، (ت ٢٧٩هـ)
فتوح البلدان ، ط١ ، القاهرة : (١٩٠١) .

سويد ، ياسين :
معارك خالد بن الوليد ، (بيروت : ١٩٧٥).

السيوطي ، عبدالرحمن بن ابي بكر (ت ٩١١هـ) .
تاريخ الخلفاء . (بغداد : ١٩٨٣) .

الشنتاوي ، أحمد وآخرون .
دائرة المعارف الاسلامية .

الطبري ، محمد بن جرير ، (ت ٣١٠هـ)
تاريخ الرسل والملوك ، (القاهرة : ١٩٦٦) .

عرجون ، طارق ابراهيم :
خالد بن الوليد ، ط١ ، (القاهرة : ١٩٥٣) .

العقاد ، عباس محمود :
عبقرية خالد بن الوليد ، دار الهلال ، (القاهرة : بلا)

قدامة ، ابن جعفر الكاتب ، (ت ٣٢٠هـ)
الخراج وصناعة الكتابة
تحقيق محمد حسين الزبيدي بغداد ١٩٨١
كتاب الفتوح ، (بيروت : ١٩٦٨) .
الكوفي ، ابو محمد أحمد بن أعثم ، (ت ٣١٤هـ) .
المسعودي ، علي بن الحسين ، (ت ٣٤٦هـ) .
مروج الذهب ومعادن الجوهر ، (حيدر آباد الدكن : ١٣٢٢هـ)
ياقوت ، ابو عبد الله ياقوت بن عبدالله الحموي ، (ت ٦٢٦هـ) .
معجم البلدان ، دار صادر ودار بيروت (بيروت : ١٩٥٥) .
اليعقوبي ، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر (ت ٢٨٤هـ) .
تاريخ اليعقوبي ، العراق : ١٩٥٨ هـ) .

التقسيمات الادارية في خراسان منذ الفتح العربي وحتى نهاية القرن الرابع للهجرة

الدكتور
قحطان عبدالستار الحديثي

تقع خراسان في القسم الشمالي الشرقي مـــن الامبراطورية الاسلامية . وقد أورد المؤرخون روايات عديدة في معناها واشتقاقها اللغوي . فذكر عن دغفل النسابة ان تسميتها مأخوذة من خراسان وهيكل ابناء عالم بن سام بن نوح (١) .

وفي كتاب اخبار الفرس انها مأخوذة من توج وايرج «ايران شهر »أولاد افريدون(٢). وذكر عن الجرجاني ان معنى «خر » كل «وآسان» سهل ، « أي » كل بلا تعب . او «كل بالرفاهية » (٣).

واقرب التفاسير للحقيقة والواقع هي ان معنى «خر» اسم الشمس بالفارسية الدرية . و«آسان» اصل الشيء ومكانه ، وبهذا يكون معناها« مطلع الشمس » (٤) وقد وردت

---

(١) الدينوري ، الاخبار الطوال ص٣ . ابن الفقيه ، البلدان ص٣١٤ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٦١ .

(٢) الدينوري ، الاخبار الطوال ص٣ . ياقوت ، البلدان ٨٩٢/١ .

(٣) البكري ، المعجم ٤٨٩/٢ . ياقوت ، البلدان ٤٠٩/٢ . ابن الفداء ، التقويم ص٤٤١ .

(٤) البكري ، المعجم ٤٩٠/٢ . السمعاني ، الانساب ورقة ١٩٢ . ياقوت ، البلدان ٤٠٩/٢ ، ابن الاثير ، اللباب ٤٢٩/١ . وانظر : هيوار ، دائرة المعارف الاسلامية مادة «خراسان» الترجمة العربية ٢٨٢/٨ .

E.I.2nd. Edit.S.V Khurason. By Bosworth. Vol .V.P.55.

بهذه الدلالة في شعر لأبي تمام الطائي (ت ٢٣١هـ ـ ٨٤٥) في مدحه لعبدالله بن طاهر أمير خراسان حين يقول :

أمطالع الشمس تبغي ان تؤم بنا فقلت كلا ولكن مطلع الجود (١)

تشتمل خراسان على مساحات من واسعة الاراضي الايرانية (٢) . وقد فصل الجغرافيون العرب حدودها فذكروا أن في شرقيها تقع فامرو راشت ومايتاخم الختل من ارض الهند وفي غربيها بلاد الغزية من حدود طراز الى نواحي جرجان . ويحدها من الشمال بلاد الترك الخزلجية من اقصى فرغانة الى الطراز . وجنوبيها تقع صحراء فارس وقومس الى نواحي الديلم وطبرستان والري وقزوين . (٣) .

ذكرت كتب الفتوح والمصادر الجغرافية معلومات عن التقسيمات الادارية لخراسان منذ الفتح العربي وحتى القرن الرابع للهجرة . فعندما قسم البلدانيون العرب ارض المعمورة الى اقاليم ذكروا أن المشرق يمثل ربع المملكة ، وان خراسان في الربع الاول من الاقليم الرابع (٤) . وكانت خراسان في العصر الساساني مقسمة الى اربعة اقسام ادارية يحكم كل قسم منها مرزبان ، ومجموعة هذه المرازبة تحت سلطة اصبهبذ هاباذ وسيان : فربع الى مرزبان مروالشاهجان واعمالها ، وربع الى مرزبان بلخ وطخارستان وربع الى مرزبان هراة وبوشنج وباذغيس وسجستان . وربع الى مرزبان ماوراء النهر . (٥)

ولما كانت خراسان قد فتحت عنوة ، فان العرب كان لهم بحق الفتح ان يفرضوا على البلاد المفتوحة مايرتأونه من النظم والتنظيمات (٦) . فذكر البلاذري في ولاية زياد إبن ابي سفيان (ت ٥٣هـ / ٦٧٢م) البصرة في سنة ٤٥هـ/٦٦٥م تولية :

---

(١) ابو تمام ، الديوان ص١٠٢ . الصولي ، اخبار ابي تمام ص٢١٢ ، ابن خلكان ، وفيات الاعيان ٢/٢٢ . اليافعي ، مرآة الجنان ٢/٩٩ .

(٢) وكانت تعني في التعبير الاراضي الشرقية . ويقال خراسان وما وراء النهر وخراسان والمشرق . وبشكل مختصر «المشرق» . انظر : الطبري ، التاريخ ٣/١٠٣٩ .
Shaban : Khurasan , P.479

(٣) البلخي ، صور الاقاليم ، ورقة ١١٢ ، ١٢٥ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٥٣ ـ ٢٨٦ـ٢٨٧ ، ابن حوقل ، صورة الأرض ، ص٣٥٨ ، ٣٨١ . وانظر : لسترنج ، بلدان الخلافة ص٤٢٢ .

(٤) اليعقوبي ، البلدان ص٢٩٩ ، إبن رسته ، الاعلاق النفيسة ص٩٧ .

(٥) ابن خرداذبة ، المسالك والممالك ص١٨ .

(٦) العلي ، ادارة خراسان ص٣١٢ .

١ — ... بن أحمد : مرو

٢ — خليد بن عبدالله الحنفي : ابرشهر .

٣ — قيس بن الهيثم : مرو الروذ . الطالقان ، الفارياب .

٤ — نافع بن خالد الطاحي : هراة ، باذغيس ، بوشنج وقادس من انوران .فكان اول من اسكن العرب مرو (١) .

ومما يؤيد تقسيم خراسان الى ارباع نص اليعقوبي الذي اورده في ولاية عبدالله بن عامر (ت ٥٩هـ/٦٧٨م) بانه قد صير خراسان ارباعا (٢) . وذكر الطبري عن سيف بن عمر (ت ١٨٠هـ/٧٩٦م) بان خرسان بعد ان فتحت على يد عبدالله بن عامر قد جعلها ارباعا . (٣) .

ومن الملاحظ ان كلا النصين سيف والبلاذري ، لم يشيرا الى ماوراء النهر وتبعيتها الى خراسان . ولعل ذلك راجع الى ان العرب لم يكونوا قد سيطروا عليها في هذا الزمن المبكر . (٤) .

ويتضح ان العرب قد ابقوا تقسيم خراسان الى اربعة ارباع على ماكانت عليه في العهد الساساني . بسبب الظروف والاحوال السائدة في اوائل عهود تكوين الدولة الأسلامية التي فرضت عليهم الاهتمام بالدرجة الاولى بأمر توسيع رقعة الدولة وحماية حدودها وضبط الأمن واقرار السلام في ارجائها . وتنظيم علاقة الخلافة بالاقاليم المفتوحة في الامور المالية والادارية بصورة خاصة ، وقد قضت عليهم الضرورة العملية بالتسامح مع المجتمعات التي ضمتها الدولة الاسلامية الواسعة ، فاحتفظت تلك المجتمعات بمنظماتها وتقاليدها التي لاتهدد امن الدولة وسلامتها . ولا تتحدى الدين الاسلامي وكلمة الله العليا (٥) .

(١) فتوح البلدان ص٤٠٥ . وذكرها الطبري نقلا عن المدائني . ولعل الاثنين كان مصدرهما واحدا . انظر : تاريخ الرسل والملوك ٧٩/٢ .

(٢) التاريخ ١٦٧/٢ .

(٣) تاريخ الرسل والملوك ٢٨٣١/١ . وانظر المناقشة الطريفة التي عقدها استاذنا العلي لرواية سيف هذه ومقارنتها في « تقسيمات خراسان الادارية ص٢١ .

(٤) العلي ، تقسيمات خراسان الادارية ص٢١ .

(٥) العلي ، ادارة خراسان ، ص٣١٣ .

وبهذه المناسبة نذكر بأن التقسيمات الادارية للامصار الاسلامية كالكوفة والبصرة واوضاعها الاجتماعية كانت مشابهة لتقسيمات خراسان آنذاك . انظر : العلي ، التنظيمات ص٣٥ . حسن ، القبائل العربية ، ص١٧٣ ، ١٧٥–١٧٦ . الدوري ، المؤسسات العامة ص٥ .

واقدم نص لدينا عن تقسيمات خراسان الادارية ماذكره البلاذري من انها تنقسم الى اربعة ارباع .

فالربع الاول : ايرانشهر : وهي نيسابور ، قهستان ، الطبسين ، هراة ، بوشنج باذغيس ، طوس . واسمها طابران .

والربع الثاني : مرو الشاهجان ، سرخس ، نساوباورد ، مرو الروذ ، طالقان ،... خوارزم ، زم ، آمل . وهما على نهر بلخ وبخارا .

الربع الثالث : غربي النهر وبينه وبين النهر ثمانية فراسخ ، الفارياب . الجوزجان ، طخارستان العليا وهي الطاقان ، الختل وهي وخش ، القواذيان . خست ، اندرابه الباميان ، بغلان ، والج وهي مدينة مزاحم بن بسطام ، رستاق بنك بذخشان ، وهي مدخل الناس الى التبت . ومن اندرابه مدخل الناس الى كابل . الترمذ وهي في شرقي بلخ الصغانيان . زم . طخارستان السفلى . خلم . سمنجان .

الربع الرابع : ماوراء النهر : بخارا ، الشاش ، الطرابند ، الصغد وهو كس ونسف ، الرويستان ، اسروشنه ، سنام قلعة المقنع ، فرغانة ، البتم ، سمرقند ابارکث بناكث . الترك (١) .

ان رواية البلاذري هذه لاوجود لها في كتابه « فتوح البلدان» بكافة طبعاته . كما اننا لم نجدها في المطبوع او المخطوط من كتاب انساب الاشراف (٢) لكنها قد وردت عند ابن الفقيه والتي اعتمدها ياقوت على مايبدو (٣) . ونص البلاذري هذا قد ورد عند المقدسي ايضاً بشكل مختصر حين ذكر المدن المهمة في كل ربع (٤) .

ويعتقد استاذنا العلي مناقشة طريفة لنص البلاذري والمصادر التي اوردته ، ويشير الى ان وروده عند هؤلاء الجغرافيين الثقات يجعلنا نرجح صحة نسبته . كما يقترح بان الطبعة الحالية لفتوح البلدان بحاجة الى اصلاح (٥) .

---

(١) ابن الفقيه ، البلدان ص٣٢١-٣٢٢ . وانظر : المستوفي ، نزهة القلوب ص١٤٧ .

(٢) العلي ، تقسيمات خراسان الادارية ص٢٣ .

(٣) معجم البلدان ٤٠٩/٢ . مع بعض الاختلافات البسيطة بين الروايتين .

(٤) احسن التقاسيم ص٣١٢ . مع بعض الاختلافات بين النصين .

(٥) تقسيمات خراسان الادارية ، ص٢٣ وما بعدها .

يعد البلاذري اقدم مؤرخ ذكر ارباع خراسان وماتشتمل عليها من المدن . ولعله قدم لنا واقع خراسان وتقسيماتها الادارية ابان القرنين الأول والثاني للهجرة . تلك التقسيمات التي يبدو انها قد تغيرت بعد استقرار الاوضاع السياسية في خراسان في العصر العباسي وفي مطلع القرن الثالث للهجرة . بدليل ان نص البلاذري كان يخالف رأي الجغرافيين الذين جاؤا بعده وبالاخص عند المقدسي الذي علق بقوله « وهذا يخالف مذهبنا» (١) . بالاضافة الى ماأشار اليه ياقوت ، بان ماجاء به البلاذري « هذا لان جميع ماذكره من البلاد كان مضموماً الى والي خراسان وكان اسم خراسان يحملها » (٢) .

ان دراسة التقسيمات الادارية في خراسان يجب ان تلاحظ مدى التطابق بين المفهومين الجغرافي والاداري في القرنين الثالث والرابع للهجرة . فالعرب قد الغوا التقسيم الرباعي منذ مطلع القرن الثالث للهجرة ، وبدأت المصادر تذكر نظام الكور الذي نفذ في زمن الطاهريين . قال ابن رسته فكور خراسان : الطبسين ، قهستان ، نيسابور ، هراة ، فوشنج ، باذغيس ، طوس ، نسا ، سرخس ، ابيورد ، مرو الروذ الطالقان ، الفارياب ، الجوزجان ، بلخ ، طخارستان ، الترمذ ، بخارا ، سمرقند ، كش نسف ، الشاش ، فرغانة ، اشروسنة . (٣) .

وعند مقارنة هذه القائمة مع رورية البلاذري ، يتضح ان هنالك تشابها كبيراً في الاسماء مع بعض الاختلافات القليلة خاصة في الربعين الثالث والرابع (٤)

إن هذا التطابق يدفعنا الى الاعتقاد بان ابن رسته قد اعتمد على قائمة البلاذري مع بعض الحذف . ولكنه لم يذكر اسم الارباع بل جعلها جملة واحدة ، ولعل ذلك راجع الى عدم وجودها في زمنه (٥) .

وعند دراستنا لقائمة ابن خرداذبة التي ذكر فيها ما وظف على ابي العباس عبدالله بن طاهر من خراج خراسان والاعمال المضمومة اليه لسنتي احدى واثنتي عشرة ومائتين (٦)

---

(١) احسن التقاسيم ص٣١٣ .

(٢) معجم البلدان ٢/٤٠٩ . وانظر : ابن عبد الحق ، المراصد ١/٤٥٦ .

(٣) الاعلاق النفيسة ص١٠٥ . Shaban: Khurasan.P.479

(٤) انظر المقارنة بين القائمتين لدى العلي ، تقسيمات خراسان الادارية ص٢٤ .

(٥) ن . م .

(٦) المسالك والممالك ص٣٤-٣٩ .

يتضح انه قدم تفصيلا اوسع من البلاذري لما قد تشتمل عليه خراسان من «الكور والاعمال»(١). مما اوقعه في اختلافات قليلة معه في ذكر بعض المدن ، الا أنه قد احتوى معظم قائمة البلاذري . ولكنه لم يقسمها الى ارباع ، ممايؤيد ان نظام الارباع كان غير مطبق في زمنه(٢).

ويقدم قدامه بن جعفر تقسيمات خراسان الادارية ضمن الكور ايضاً : فيقول : « وكور خراسان : بست ، رخج ، كابل ، زابلستان ، الطبس ، قهستان ، هراة ، الطالقان ، حسبهما ؟ باذغيس ، بوشنج ، طخارستان ، الطارقان ، بلخ ، خلم ، مرو الروذ ، الصغانيان ، واشجرد ، بخارا ، طوس ، الفارياب ، ابير شهر ، كار ، سمرقند ، الشاش فرغانة ، اشروسنة ، الصغد ، خجنده ، خوارزم ، اسبيجاب ، الترمذ ، نسا ، ابيورد مرو ، كش ، النوشجان ، السبتم ، آخرون ، نسف (٣) .

ويأتي البلخي ليؤكد تقسيم خراسان حسب الكور بدرجة من الدقة فيقول : «واما كور خراسان التي تجمع على الاعمال وتفرق فان اعظمها نيشابور ومرو وهراة وبلخ وبخراسان كور دونها في الصغر منها : قوهستان ، طوس ، سرخس ، اسفراين ، بوشنج ، عيسى اباذ كنج ، رستاق ، مروالروذ ، جوزجان ، غرج الشار ، الباميان ، اصخيرستان ، زم ، آمل وضممنا خوارزم الى ماوراء النهر لانها أقرب الى بخارى منها الى مدن خراسان. ولنيسابور مدن لم نفردها لانها مجموعة اليها في الاعمال وسنذكرها في صفة نيسابور وافردنا طخرستان عن بلخ وان كانت مجموعة اليها لانها مفردة في الذكر والدواوين فيقال بلخ وطخرستان (٤) .

ان رواية البلخي هذه جاءت بشيء من التفصيل واهميتها تكمن في معاصرته للأمير نصر بن احمد الساماني (٣٠١ - ٣٣٢هـ / ٩١٣ - ٩٤٢م) . مما يوضح بان السامانيين قد راعوا في تقسيماتهم الادارية نظام الكور : لان البلخي يصرح بان قائمته مستمدة من الدواوين (٥) . ثم يستدرك البلخي فيقول :

وليس في تفريقنا هذه الكور وجمعها درك اكثر من استيعابها وتآلفها في الصورة ، ومعرفة مكان كل شيء في صورة خراسان (٦) ، وبذلك لم يشر الى ماوراء النهر ، وجعلها

---

(١) ابن خرداذبة ، المسالك والممالك ص٣٩ .

(٢) العلي ، تقسيمات خراسان الادارية ص٢٦ .

(٣) الخراج وصنعة الكتابة ص٢٤٣ .

(٤) صور الاقاليم ، ورقة ١١٢ .

(٥) البلخي ، صور الاقاليم ، ورقة ١١٢ .

(٦) ن . م .

منفصلة عن خراسان وقدم لها تقسيماً آخر متبعاً فيما يبدو النطاق الجغرافي حيث نهر جيحون كحد طبيعي يفصل خراسان عن ماوراء النهر . فيقول : « ولما ماوراء النهر اول كورها يصاقب جيحون كوره بخاري على معبر خراسان ويتصل بها سائر الصغد المنسوب الى سمرقند واشروسنة والشاش وفرغانة وكش ونسف والصاغان واعمالها . والختل وما يمتد على نهر جيحون من ترمد والهيرايان واخسيسك وخوارزم واما فاراب واسبيجاب ، الى الطراز وأيلاق فمجموع الى الشاش ، اما خجنده فمضمومة الى فرغانة » وجمعنا مابين واشحرد والصاغان وجعلنا الختل فيما وراء النهر ، فهي الى كورها اقرب . واما بخارى وكش ونسف فقد كان يجوزان تجمعها كلها في الصغد ولكنا فرقنا لتكون ايسر في التفصيل واخف ، وليس في جمع هذه الاطراف بعضها الى بعض ولافي تفريقها كثير درك غير الابانة عما في اعراضها من المدن والانهار وموضوعات المدن في صفائها ، فلا فرق بين الجمع والتفريق في ذلك الالسهولة العبارة عنها والتفصيل .. (١) .

لقد ذكر البلخي اربعة كور قال بانها : تجمع على الاعمال وتفرق ووصفها بـ«اعظمها وهي نيشابور ومروو هراة وبلخ التي كانت قصبات خراسان في العصور الاسلامية ، ولكنه لم يصرح بانها تمثل تقسيماً اداريا ضمن الارباع . » فكأنه كان يعلم بوجود نظام الارباع ولكنه زال في زمنه ولذلك لم يصرح به (٢) .

ومن الطريف ان البلخي قد وفق بين النظامين الجغرافي والاداري اللذين كانا سائدين في زمن السامانيين بدليل انه قد ضم الى خراسان ولاية سجستان ثم طبرستان وجرجان ، والري ومايتصل بها . وجعل ذلك كله اقليماً (٣) وهكذا اخذ به العرف بصرف النظر عن الواقع . (٤) .

فحينما فصل البلخي خراسان عن ماوراء النهر فلأنه ربما اقترن تقسيمه هذا بما كان سائداً في العصر الساماني عندما قسموا جناحي الاقاليم الى مركزين اداريين احدهما في بخارى قصبة الامارة والثانية في نيسابور لاعتبارات سياسية وادارية (٥) منذ عهد الامير

---

(١) ن . م ، ص١٧٩ .

(٢) العلي ، تقسيمات خراسان الادارية ص٢٥ . وانظر مقارنته مع قائمة البلاذري .

(٣) صور الاقاليم ، ورقة ١١٧ .

(٤) العلي ، تقسيمات خراسان الادارية ص٢٥ .

(٥) وسوف آتي على تفصيل ذلك في موضوع «ارباع خراسان» وهو بين ايدينا .

اسماعيل بن احمد ٢٧٩ - ٢٩٥ / ٨٩٢ - ٩٠٧م) . أول الأمراء السامانيين حكام خراسان وما وراء النهر (١) .

وقد ذكر الاصطخري نفس التقسيمات الادارية التي جاء بها البلخي ، ولعله استنسخ كتاب صور الاقاليم دون الاشارة اليه (٢) .لكن قائمة الاصطخري وردت بشكل اوسع واكثر استدراكاً ووضوحاً (٣) . ويمكن اعتمادها اساساً لتقسيمات خراسان الادارية ، نظراً لدقتها وسعتها من جهة ولمعاصرة المؤرخ فترة الامير نوح بن نصر الساماني (٣٣١-٣٤٣هـ ٩٤٢ - ٩٥٤م) من جهة ثانية . وبذلك نؤيد وجهة نظر استاذنا العلي بأن قائمته شاملة (٤)

اما ابن حوقل فقد اقتبس رواية الاصطخري وسايره في تقسيماته الادارية ، لكنه اختلف معه في تعليقه على كور خراسان بقوله: « وان اعظم هذه النواحي منزلة واكثرها جيشاً وشحنة وأجلها منزلة وجباية نيسابور . مرو ، بلخ ، هراة . (٥) . وبذلك اقترن تقسيمه بقوة هذه الكور في النواحي الادارية والاقتصادية والعسكرية . ولكن مما يلفت النظر انه استعمل كلمة «النواحي» باديء الأمر بدلا من الكور الا أنه كما يبدو لا يعنيها في المضمون الاداري بدليل أنه عاد الى تقسيمات الكور فقال : «وبخراسان وما وراء النهر كور دون هذه في المنزلة وصغر الحال » (٦) وتأكيد ابن حوقل على نظام الكور الذي كان متبعاً في العصر الساماني له دلالة كبيرة واهمية بالغة في كونه كان معاصراً للامير منصور بن نوح (٣٢٠-٣٦٦/ ٩٦١-٩٧٦م) الساماني (٧) وهو يبين صراحة ان التقسيم الاداري واسماء الكور مأخوذة من عبر قديمة ودستورات ورازنامات » كانت موجودة لدى السامانيين تطبق على أساسها ارزاق العمال في كورهم (٨) .

---

(١) انظر في ذلك : النرشخي ، تاريخ بخارى ص١٢٧ ، ١٢٩ . مسكويه ، تجارب الامم ١٥٧/٢ ، كرديزي ، زين الاخبار ص٢٣ ، ٢٩ ، ٣١ .

(٢) وهذا هو شأن بعض المؤرخين الجغرافيين الذين ينسخون تواليف من سبقهم نظراً للتطابق الكبير بين المصدرين . ولم يكن ذلك عيب في تلك العصور الاسلامية .
انظر : آرنولد ، تراث الاسلام ص١٣٧ .

(٣) في المخطوطة التي بين ايدينا وردت بعض الاسماء والتعابير ناقصة وغير واضحة ولعل ذلك بسبب النسخ .

(٤) العلي ، تقسيمات خراسان الادارية ص٧٥ .

(٥) صورة الأرض ص٣٦١ .

(٦) ن . م .

(٧) ن . م ، ص ٣٨٨ .

(٨) ن . م ، ص٣٨٩ .

وهكذا يتضح ان الجغرافيين الذين دونوا معلوماتهم بعد البلاذري متفقون بشكل عام على ان خراسان كانت تتبع نظام الكور في تقسيمها الاداري منذ زمن الطاهريين حتى سقوط الامارة السامانية ، ولم يشذ عن هذا المفهوم غير المقدسي الذي له تقسيم مغاير عمن سبقه بتقسيم خراسان وماوراء النهر الى كور ونواحي . فحديثه عن ماوراء النهر يذكر وقد جعلنا هذا الجانب ست كور واربعة نواحي . فأولها من قبل مطلع الشمس وحد الترك فرغانة : اسبيجاب ، الشاش ، اشروسنة ، الصغد ، بخارا . وفي الصغد كلام كثير .

والنواحي : ايلاق ، كش ، نسف ، الصغانيان (١) .

وفي كلامه على خراسان يقول : «وقد جعلنا خراسان تسع كور وثماني نواحٍ وربنا هن في هذا الفصل على المقادير وعند الوصف على التخوم . فاولها من قبل جيحون بلخ وفي المقادير نيسابور . اما النواحي فأجلها قدراً بوشنج ، بادغيس ، غرجستان ، مروالروذ ، طخارستان ، باميان ، كنج رستاق ، اسفزار . وقد جعلنا طوس واختيها خزائن لنيسابور وجعلنا سرخس من المفردات عن الكور لانها تشكل »(٢) .

ان تقسيم خراسان الى كور ونواحٍ ينفرد به المقدسي ولايشير اليه غيره ، ممايدل على ان هذا التقسيم من عنده ولاعلاقة له بالادارة ، ومن سوء الحظ ان المقدسي لم يذكر (٣) من الكور — خراسان — إلا بلخ ونيسابور ، فلم يعدد الكور كلها كما فعل في النواحي مما يرجع ان طبعة كتاب المقدسي غير كاملة وان فيها نقائص (٤) .

كان لكل كورة من كور اقليم خراسان ، قصبة هي مركزها الاداري التي يقيم فيها الامير اوالوالي ، ويكون تحت تصرفه مجموعة من الدواوين التي تهم شؤون كورته وتسير مجمل اعمالها (٥) . وهذه الكور والاعمال بلغ عددها عند ابن حوقل نيّفاً وثلاثين عملا ايام الامير منصور بن نوح الساماني (٦) .

---

(١) احسن التقاسيم ص٢٦١–٢٦٢ .
(٢) ن . م . ص٢٩٥ .
(٣) ان ناشر الكتاب ذكر في الهامش نصاً من نسخة اخرى يكمل به رواية المقدسي . احسن التقاسيم ص٣٠٧ .
(٤) العلي ، تقسيمات خراسان الادارية ص٢٧ .
(٥) ابن حوقل ، صورة الأرض ص٣٦٠ ، ٣٦١ .
(٦) ن . م .

ومن المعلوم ان خراسان لما فتحها العرب كان فيها نظام اداري استمرت معالمه الواضحة دون تبديلات اساسية (١) .

يقول المقدسي « ان امصار العراق محدثة ابداً ينسخ في الاسلام بعضها بعضاً الاتعلم انه كانت الكوفة ثم الانبار ثم بغداد ثم صارت سامراء ثم عادت بغداد وامصار المشرق قديمة لاينتقص بعضها بعضاً .. ان بخارا لم تنسخ سمرقند لانا لم نجد لها نظيراً في الاصول ومما يؤيد التقسيمات الادارية في خراسان الى العصر الساماني ماذكره (٢) ابوزيد البلخي عن عدة اماكن اقتضت الضرورة الجمع بينها وتوحيدها ادارياً ، ولكن ظل كل منها محتفظاً بكيانه القديم . فهو يذكر « وافردنا طخرستان عن بلخ وان كانت مجموعة اليها لانها مفردة في الذكر والدواوين ، فيقال بلخ وطخرستان » (٣) .

وفي حديثه عن ماوراء النهر يذكر البلخي « واما فاراب واسبيجاب الى الطراز وايلاق فمجموع الى الشاش ، واما خجندة فمضمومة الى فرغانة ، وجمعنا مابين اشجرد والصاغان . (٤)

ويوضح كلام البلخي الذي عاصر الامير نصر بن احمد ان التبدلات التي اقتضتها الاحوال الجديدة للدولة السامانية اعتبرت تدابير مؤقتة لم تطغ على التقسيمات الادارية القديمة وتُزِلْها . فظلت هذه التقسيمات الادارية محتفظة بكيانها في العصر الساماني (٥).

ان اوسع المعلومات عن اقسام خراسان الادارية هي التي ذكرتها كتب الجغرافية العربية . ففي عدد منها تفاصيل وافية من المعلومات التي لابد ان بعضها ينطبق على ماكان مستعملافي زمن تأليفها (٦) . وبالاخص عند البلخي والاصطخري وابن حوقل والمقدسي. غير ان الجغرافيين العرب لم يتفقوا على التعابير الادارية التي استعملوها لوصف الاماكن وشرح تفاصيل الادارة . وقد قدم الاستاذ العلي دراسة وافية عن « مشكلة المصطلحات » والمشاكل التي تتعلق بـ« أدارة خراسان» وتحديد عدد ومعاني التعابير المستعملة للتقسيمات

(١) العلي ، ادارة خراسان ص٣٢٥ .

(٢) احسن التقاسيم ، ص٢٧٠-٢٧١ .

(٣) صور الاقاليم ، ورقة ١١٢ .

(٤) ن . م ، ورقة ١٢٩ .

(٥) انظر : العلي ، ادارة خراسان ، ص٣٢٥-٣٢٦ .

(٦) العلي ، ادارة خراسان ص٣٢٦ .

الادارية « كالأقليم والمملكة ، والكورة ، والناحية ، والرستاق ، والمدينة ، والمنبر ، والبلد ، والعمال والقرية (١) .

ويبدو ان سبب الاختلاف في المصطلحات الادارية لأنّ بعضها ليست رسمية كما ، جاءت عند المقدسي الذي ينفرد بتقسيم خراسان الى كور ونواحٍ وخزائن (٢) ؛ وفي كلامه على ماوراء النهر يقسمه الى كور ونواحٍ (٣) .

في حين يصرح البلخي بان تقسيماته الادارية مأخوذة من الديوان الذي كان معمولا به زمن السامانين (٤) . وقد اعتمد الاصطخري على رواية البلخي على مايبدو دون أن ، يحدث أية تغييرات أساسية تذكر (٥) . كما أكد هذه التقسيمات الادارية ابن حوقل الذي ينفرد بذكر رواتب العمال والمتصرفين وفقاً لما كان معمولا به في الديوان (٦) .

كان لكل كورة قصبة قد يترادف اسمها مع أسم القصبة . اويختلف معها (٧) . فنيسابور قصبتها « ابرشهر» (٨) والجوزجان قصبتها «اليهودية» (٩) وفرغانة قصبتها .. «اخسيكث» (١٠) .

---

(١) وهو من البحوث الطريفة والعميقة التي وضحت معالم التعابير الادارية الواردة في مصادرنا الجغرافية وبينت اهميتها ، مما لاداعي لاعادة كتابتها في هذا المقر لاستيفاء البحث دراسته ص٣٢٥ وما بعدها .

(٢) احسن التقاسيم ص٢٩٥ . ويقول : «وان شرعنا في الاحتجاج الى ماذهبنا وترجيحه على ماسواه طال كتابنا ...» ص٢٦٩ .

(٣) ن . م ، ص٢٦١ .

(٤) صورة الاقاليم ، ورقة ١١٢ .

(٥) مسالك الممالك ص٢٥٤ .

(٦) صورة الأرض ٣٦٠-٣٦١ .

(٧) وبهذه المناسبة فان ارباع خراسان التي اوردها البلاذري قد اخذت تسميتها من أسماء مدنها التي كانت قصبات لخراسان . انظر : ابن الفقيه ، البلدان ص٣٢١-٣٢٢ . وسأذكر بهذا الصدد بعض النصوص على سبيل المثال .

(٨) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٢ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٥٤ .

(٩) الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٧٠ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٩٨ .

(١٠) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١٤٨ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣٣٣ .

اما هراة فالكورة اخذت تسميتها من مدينتها « هراة» (١) ومرو الشاهجان سميت باسم قصبتها «مرو» (٢) وكذلك الحال بالنسبة لكورتي «نسا «وطخيرستان» (٣) .

تضم كل كورة من كور خراسان مجموعة من المدن التابعة لها ادرياً وتختلف اهمية هذه الكور باختلاف اوضاعها العامة .

يقول البلخي « واما كور خراسان التي تجتمع على الاعمال وتفرق فان اعظمها نيشابور وهرات وبلخ . وبخراسان كور دونها في الصغر» (٤) .

ويقول بن حوقل « وان اعظم هذه النواحي منزلة ، واكثرها جيشاً وشحنة واجلها منزلة وجباية نيسابور ، مرو بلخ» «هراة» (٥) .

ويتحدث المقدسي عن بخارى فيقول كورة « غير واسعة الرقعة» (٦) . ويقول عن الختل «كورة واسعة كثيرة المدن» (٧) .

وهكذا اقترنت اهمية هذه الكور في النواحي الجغرافية والاقتصادية والعسكرية . وضمن هذه الاعتبارات اطلق البلخي اسم الاقليم على خوارزم واشروسته وفرغانه على سعة مساحته ومدنه (٨) .

اتخذ السامانيون « بخارى» قصبة لامارتهم منذ حكم الامير اسماعيل بن احمد (٩) . بدلا من سمرقند التي جعلها نصر بن احمد مركزاً له (١٠) . وكان لموقعها الجغرافي اثر في ذلك فهي قلب اقليم الصغد الذي كان يشمل الاراضي المنبسطة الخصبة في مابين نهري

---

(١) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٥ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٦٣.

(٢) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٣ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٣١١ .

(٣) الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٧٣ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٩٥ .

(٤) صور الاقاليم ، ورقة ١١٣ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٥٤ .

(٥) صورة الأرض ص٣٦١ .

(٦) احسن التقاسيم ص٢٦١ ، ٢٦٢

(٧) ن . م ، ص٢٩٠ .

(٨) صور الاقاليم ورقة ١٣١ ، ١٤٣ ، ١٤٨ . الاصطخري ، مسالك الممالك ، ص٣٢٩ ، ٣٣٣ .

(٩) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١٣٧ ، ١٣٩ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣١٥ . النرشخي ، تاريخ بخارى ص١٢٣ .

(١٠) الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣١٥ . النرشخي ، تاريخ بخارى ص١٠٦ .

جيحون وسيحون التي تسقيها مياه نهر زرفشان التي تقع عليه مدينة بخارى (١) . وهي تبعد عن آمل بـ١٩ فرسخاً والتي فيها اعظم معابر خراسان الى ماوراء النهر في ماتبعد سمرقند ، بـ٣٩ فرسخاً عنها (٢) .

كما كانت بخارى اقرب مدن ماوراء النهر الى خراسان « فمن كان بها فخراسان امامه وماوراء النهر وراءه . (٣) .

وتقع بخارى في منطقة سهلة كثيرة الخصب غنية بمواردها الزراعية والصناعية (٤) . وهذه المساحة الواسعة المنبسطة جعلت مدينة بخارى قابلة للتوسع والانتشار فكانت مدينة في « غاية العمارة » (٥)

وكان لموقع بخارى وقربها من نهر جيحون ماجعلها مركزاً صناعياً وتجارياً كبيراً في ماوراء النهر (٦) .

وبخارى مدينة محصنة فيها الرباطات الكثيرة والقلاع المحصنة ، والاسوار التي تعد من اقوى اسوار المدن واوسعها في خراسان . وهذا ماجعلها ذات اهمية دفاعية وقدرة عسكرية في المنطقة (٧) .

ويبدو ان اسماعيل بن احمد قد استدام المقام ببخارى وتبرك بها لان ولاية خراسان قد

---

(١) الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣٠٦ ، ٣١٦ . ابن الفقيه ، البلدان ص٣٢٤ . ابن حوقل ، صورة الارض ص١٠٤ . وانظر : لسترنج ، بلدان الخلافة ص٥٠٣ .

(٢) ابن خرداذبة ، المسالك والممالك ص٢٥ ، ٢٦ . قدامة ، الخراج ص٢٠٢ .

(٣) البلخي ، صور الاقاليم ص١٣٧. الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣١٥ .

(٤) البلخي ، صور الاقاليم ص١٢٧ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣٠٩ ، وما بعدها

(٥) المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٨٠ .

(٦) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١٣٦ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣١٤–٣١٥ . النرشخي ، تاريخ بخارى ص٢٧ وما بعدها . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٣٢٤ . Dosworth:The Islamic DynastiesP.102

(٧) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١٣٣ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣٠٥ النرشخي تاريخ بخارى ص٥٥–٥٦ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٦٦ . ويذكرون ان السور الخارجي الذي يحيط ببخارى سعته ١٢ فرسخاً في مثله ، ليس فيه ارض بائرة ولا ضيعة عاطلة . وداخل هذا السور تقع خمسة من مدن بخارى اضافة الى القصور والابنية والبساتين . ولها سور آخر يحيط بالمدينة به سبعة ابواب وبها قلعتان احدهما تقع داخل المدينة والآخر في الربض . ولها اكثر من الف رباط . ن . م .

جاءته وهو مقيم بها (١) . وكان اهلها من « حسن الطاعة وقلة الخلاف على الولاة ما يؤدي الى اختيار المقام بينهم على سائر ماوراء النهر » (٢)

وفي عصر هذا الامير كانت بخارى قد اصبحت من اهم مراكز اهل السنة في خراسان حيث ظهر فيها كبار المحدثين والفقهاء ورجالات الادب والمعرفة فآثرها اسماعيل على غيرها من مدن خراسان وجعلها حاضرة له بدل سمرقند (٣) .

ازدهرت خراسان وماوراء النهر في العصر السامانى وبلغت المدينة فيها غاية في التقدم معتمدين في ذلك على اساوب الادارة المبسطة الذي يعتبر « الكورة » اساس التنظيم الاداري (٤) . فخراسان هو اسم الاقليم (المصر) الذي يقيم فيه الامير وتجتمع فيها الدواوين وتقلد منها الاعمال . ثم تأتي القصبة وهي عاصمة الاقاليم ثم الكورة التي تكون فيها القصبة ومجموعة المدن وبعدها القرى الملحقة بالمدن (٥) .

ان هذا المفهوم الاداري المبسط اوالافقي الذي يميل الى الاقسام الادارية الصغيرة كان يهدف بالدرجة الاولى الى فرض الامن والسيطرة السياسية والى جمع الموارد المالية لبيت المال (٦) .

والعلامة التي تعرف بها المدينة هي ان يكون بها منبر . وقد شدد الحنفية بنوع خاص في انه لاتقام صلاة الجمعة الافي الامصار الجامعة التي تقام فيها الحدود . ولما كان رأي اصحاب ابي حنيفة هو المتمثل عند الامير الساماني ببخارى . فلذلك كان ببلاد خراسان قرى كبيرة لايعوزها من رسوم المدن وآلاتها الا الجامع (٧) . ويقول المقدسي وكم تعب اهل بيكند حتى وضعوا المنبر (٨)

---

(١) الاصطخري ، مسالك الممالك ص٣١٥ .

(٢) ن . م .

(٣) النرشخي ، تاريخ بخارى ص٨٢ وما بعدها . الثعالبي ، اليتيمة ١٠١/٤ . وانظر : بارتولد ، دائرة المعارف الاسلامية ٤٠١/٣ . فاميرى ، بخارى ص١٠٦ .

(٤) العلي ، ادارة خراسان ص٢٣٧-٢٣٨ . مصطفى ، بني العباس ٥٥٦/١ .

(٥) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٢ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٥٣ . المقدسي ، احسن التقاسيم ٤٧/٣ ، ٢٩٣ . وانظر : متز ، الحضارة الاسلامية ٢٦٨/٢ .

(٦) مصطفى ، بني العباس ٥٥٦/١ .

(٧) المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٨٢ . وانظر : العلي ، ادارة خراسان ص٢٣٩ . متز ، الحضارة الاسلامية ٢٦٨/٢-٢٦٩ .

(٨) ن.م.

ويفهم من هذا الكلام ان المنبر من رسوم المدن وانه يتقرر بموجب امر من الوالي . ولذلك قد تكون بعض الاماكن كثيرة السكان ولكنها لن تكون مدينة الا اذا اصبح فيها منبر . ولعله يكون مركزاً ادارياً بصرف النظر عن مكانه من يتولى الادارة فيه (١)

وهكذا فالوالي المركزي يتبعه عمال الكور وهؤلاء يتبعهم عمال المدن المسؤولين عن المدينة (٢) .

ولم يتفق الجغرافيون العرب على مفهوم المدينة واهميتها الادارية ، فاليعقوبي ذكر بعض المدن بكونها ينزلها الولاة او العمال . فذكر أن للجوزجان أربع مدن «فمدينة الجوزجان يقال لها انبار بها ينزل الولاة (٣) .

واستعمل اليعقوبي لفظة «المدينة العظمى» «فذكر ان» مدينة طوس العظمى يقال لها ، نوفان (٤) وهذه اللفظة لغوياً تعني اكبر المدن واهمها ، الا أن سياق كلامه يدل على ان المقصود بها المدينة الرئيسة في اهميتها الادارية للكورة . (٥) .

وذكر البلخي كلمة «مدينة» بمعنى المركز الرئيسي في عدة مواضع . فقال مثلا «واما كنج رستاق فان مدينتها ببن» والجوزجان اسم الناحية ومدينتها اليهودية » (٦) .

وقد ردد الاصطخري نفس التعابير التي ذكرها البلخي بهذا الصدد (٧) واستعمل البلخي ايضاً تعبير «القصبة» بنفس المعنى الذي وردت فيه المدينة . فذكر ان فرغانة اقليم قصبتها «اخسيكث ، وايلاق قصبتها تونكث » (٨) .

(١) العلي ، ادارة خراسان ص٣٣٩ . وقد قدم فصلا طريفاً عن التعابير الادارية لمراكز التجمع والاستيطان مما يغني الباحث في الرجوع اليه ص٣٣٦ وما بعدها .

(٢) ابن حوقل ، صورة الأرض ص٣٩١ . وانظر : مصطفى ، بني العباس ، ١/٥٥٧ ،

(٣) البلدان ص٢٨٧ . ؟ انظر : العلي ، ادارة خراسان ص٣٣٧-٣٣٨.

(٤) ـن . م .

(٥) العلي ، ادارة خراسان ص٣٣٨ .

(٦) صورة الاقاليم .ورقة ١١٨ .

(٧) مسالك الممالك ص٢٦٩-٢٧٠ .

(٨) صور الاقاليم ورقة ١٤٦ ، ١٤٨ . وقد استعمل الاصطخري نفس التعبير الذي استعمله البلخي ، مسالك الممالك ٢٧٣ ، ٢٨٣ ، ٣١٩ .

كما اقتصر المقدسي على استعمال كلمة «القصبة» بمعنى المدينة الرئيسة المتميزة عن بقية المدن ، فذكر مثلا «فأما بلخ فانها اسم القصبة ايضاً ومن مدنها ... » واماهراة فانها القصبة ايضاً ومن مدنها » (١) .

ان كلمة (مدينة) قد ذكرها كافة الجغرافيين المسلمين حيث اشار كل منهم الى عدد واسماء المدن التي تتبع كل تقسيم اداري كبير كالكورة والعمل والناحية (٢) .

ويبدو انه لم تكن هناك اعداد ثابتة ومحددة من المدن التابعة للكور فاسفزار لها اربع من المدن (٣) ولباذ غيس ثمان مدن (٤) ولقوهستان لها احدى عشرة مدينة (٥) .

في حين أن بعض الكور قد تجاوز حدود العشرين ، كالشاش واسبيجاب وفرغانة ويبدو ان هذه الاعداد مبالغ فيها ولعلها كانت قرى كبيرة وضعت عليها كلمة المدن . او ان معظمها كانت من المدن التي يعوزها «المنبر» ويذكر استاذنا العلي ان عدد المدن في كل قسم اداري محدد وهو بين الثلاثة والستة . وان اغلبها يتبعه أربع مدن . وهو استنتاج معقول يدل على ان كلمة (مدينة) لها مفهوم معين وتتوفر فيها شروط تميزها عن غيرها ولكن هذه المصادر لم تشر الى هذه الشروط الواجب توفرها في المدينة (٦) .

على ان هنالك بعض الالفاظ التي اطلقت على المدينة الاسلامية في ايران للدلالة على اهميتها ، فقيل بانها مدينة « صغيرة ، عامرة ، وعظيمة» ، واسعة ونزهة وضيقة » وما الى ذلك من التعابير الدالة على صفة المدينة وحجمها وسعتها (٧) .

لقد اهتم الجغرافيون العرب بذكر مساحات بعض المدن . ومقارنة البعض الآخر بما

---

(١) احسن التقاسيم ص٢٩٥ ، ٢٩٨ .

(٢) العلي ، ادارة خراسان ص٣٤١ .

(٣) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٧ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٦٤ . ابن حوقل صورة الأرض ص٣٦٨ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٩٨ .

(٤) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٧–١١٨ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٦٨ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٩٨ .

(٥) الاصطخري ، مسالك الممالك ص٢٧٣–٢٧٤ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٣٢١ .

(٦) العلي ، ادارة خراسان ص٣٤٥–٣٤٩ .

(٧) ابن رسته ، الاعلاق النفيسة ص١٧٣ . البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٦ . الاصطخري مسالك الممالك ٢٦٤ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص٢٩١–٢٩٢ ، ٣٢١ .

يجاورها. فذكر البلخي ان مدينة نيشابور عرضها مقدار فرسخ في فرسخ(١). وهرات مقدار، نصف فرسخ في مثله (٢). ، وبوشنج نحو النصف من هرات (٣). ومدينة بين أكبر من بوشنج وبغشور نحو بوشنج في الكبر. والطالقان نحو مروالروذ في الكبر. وباشان اصغر من مالن (٤).

ان تحديد مساحة المدينة يعطينا فكرة عن حجمها واستيعابها للسكان الذين لم يهتم جغرافيو القرن الثالث والرابع بذكر عددهم (٥) ولانملك بهذا الصدد غير اشارات عابرة فوردت عند البلخي بان بنجهير كان يبلغ عدد سكانها ١٠آلاف رجل (٦). وان بونجكث قصبة اشروسنة ذكر سكانها ابن حوقل بـ«١٠آلاف رجل»(٧) —. واذا افترضنا عدد النساء والاطفال بمعدل ٤ لكل بيت فان سكان تلك المدينتين يبلغ تعدادهم ٤٠ألف نسمة. ولعل قصبات الكور وبعض المدن الكبيرة يتراوح سكانها بهذا المقدار. مع احتمال الزيادة والنقصان القليل تبعاً لظروف المدينة واحوالها العامة.

وتضم بعض المدن مناطق زراعية تسمى «الرستاق» فذكر ابن رسته (وبين مدينة هراة ورستاق كنج فرسخا. وهي من رساتيق هراة وهي اربعة رساتيق لها قرى عامرة (٨)

---

(١) صور الاقاليم ورقة ١١٢. الفرسخ=٣أميال. الميل=٤ آلاف ذراع. الذراع=٣أشبار. الشبر=٣٦ أصبعاً. الأصبع=٥حبات شعير. البريد=اربع فراسخ المرحلة=٦ فراسخ وثلثا فرسخ. المشرق=٢ فرسخ. الدرجة=٢٥ فرسخاً.

انظر: ابن رسته، الاعلاق النفيسة ص٢٢. ياقوت، البلدان ١/٢٥، ٢٦، ٢٧–٣٩ شيخ الربوة، نخبة الدهر ص١٣.

(٢) ان. م. ص١١٦.

(٣) ان. م. ص١١٧.

(٤) ان. م. ص١١٨. والاصطخري، مسالك الممالك ص٢٦٤، ٢٦٧ وما بعدها، المقدسي احسن التقاسيم ص٢٨٤، ٢٨٦، ٣٠٧. ياقوت، البلدان ٣٢٥/٣.

(٥) متز، الحضارة الاسلامية، ٢٧١/٢–٢٧٢.

(٦) صورة الاقاليم ورقة ١٢٢. والاصطخري، مسالك الممالك ص ٢٨٠.

(٧) صورة الارض ص ٤١٤.

(٨) الاعلاق النفيسة ص ١٧٣.

وذكر البلخي ان نسا « لها رساتيق واسعة خصبة » (١) وقال المقدسي ان لبلخ ايضاً من الرساتيق بذخشان ... (٢) .

ان ابرز الرساتيق تلك التي كانت تتبع نيسابور وعددها إثنا عشر رستاقاً لكل منها قصبة وعدد محدد من القرى . وان كان عددها غير متساو بين الرساتيق (٣) .

وتكون القرى جانباً آخر من التقسيمات الادارية التابعة للمدن . فذكر ابن رستة ان باذغيس « وتشتمل على ثلثمائة قرية » (٤) . وقال البلخي عن ينابذ بأنها اكبر من بغشور ولها قرى ورساتيق (٥) .

وذكر الاصطخري « ان اشترج مدينة صغيرة في مفازه لها سبع قرى » (٦) . وقال المقدسي ان هناود لها سبعون قرية (٧) ونسا لها قرى كبار (٨) والصغانيان لها ١٦ الف قرية (٩) وغزنة فيها الفان ومائتا قرية (١٠) .

ان اصغر الوحدات الادارية ماذكره ابن رسته حيث قال : « مدينة هراة عظيمة وحواليها دور . وفي رساتيقها اربع مائة قرية كبار وصغار . وفيما بين هذه القرى سبع واربعون « دسكرة » تشتمل كل دسكرة على عشر انفس الى عشرين نفساً (١١) .

---

(١) صور الاقاليم ورقة ١٢٠ .

(٢) احسن التقاسيم ص ٢٩٦ .

(٣) البلاذري ، فتوح البلدان ص ٥٠٠ . ابن رسته ، الاعلاق النفيسة ص ١٧١ . ابن الفقيه ، البلدان ص ٣١٨ ، المقدسي ، احسن التقاسيم ص ٣٠٠ . الحاكم النيسابوري ، تأريخ نيشابور ص ٢٨ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٤١ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٥٣ ، ٥٧ ، ٩٧ ، ١٠٣ .
وانظر : العلي ، ادارة خراسان ص ٣٤١ . تقسيمات خراسان الادارية ص ٢٩ ومابعدها وقد اورد جدولا طريفاً باسماء الرساتيق وقراها وقصباتها .

(٤) الاعلاق النفيسة ص ١٧٣ .

(٥) صور الاقاليم ورقة ١٢٠ .

(٦) مسالك الممالك ص ٢٧١ .

(٧) احسن التقاسيم ص ٣١٩ .

(٨) ن . م ص ٣٢٠ .

(٩) ن . م ص ٢٦٨ .

(١٠) ن . م ص ٢٩٦ — ٢٩٧ .

(١١) الاعلاق النفيسة ص ١٧٣ .

كانت المدن الايرانية قبل الفتح العربي تتألف من قلعة قهندز) ومن المدينة الرسمية (شهرستان) — مقر الحكم — ومن قسم تجاري يشتمل على الاسواق . وكان كل قسم من هذه الاقسام محمياً بسوره الخاص (١) ولسور ابواب عدة حتى لايتزاحم الناس بالدخول والخروج (٢) . ولم يكن ميدان التجارة داخل المدينة بل خارجها بجانب الباب وتدل على ذلك كلمة «بازار» ومعناها عمل بجانب الباب (٣) .

لقد ترأس القرشيون انشاء المدن وتنظيم الادارة في البلاد المفتوحة ، وكان العرب سكان المدن قد قاموا بأجل خدمة في تقوية القومية العربية في البلاد التي فتحت . فنشأت اصول المدن الاسلامية مع امتزاج التقاليد المحلية كما في جميع ساحات الحياة الحضارية الاسلامية (٤)

وحافظ العرب زمناً طويلا على النظام القبلي حتى بعد انتقالهم الى الحياة الحضارية فكانت العلاقة بين رجال قبيلة واحدة اوثق من العلاقة بين سكان مدينة واحدة ، واذا فتحت مدينة انشئت احياء خاصة بكل قبيلة ، فوجود جدران ذات ابواب بين الاحياء ، بل بين الشوارع في كثير من مدن خراسان متصل بفهم العرب للحياة . واقرب مثل لذلك هي مدينة مرو الشاهجان حيث كانت على هذه الصورة نفسها (٥) . وقد ساعد العرب في ايران على تقدم حياة المدن كما ساعدوا على تغيير اصول المدن (٦) ، فانتقلت الحياة

---

(١) وهذا ينطبق على كثير من مدن خراسان وما وراء النهر . كنيسابور مثلا . البلخي ، صورة الاقاليم ورقة ١١٢ — ١١٣ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٢٥٤ — ٢٥٥ . القزويني ، الآثار ص ٨ . وانظر : متز ، الحضارة الاسلامية ٢/٢٧٣. حسيني ، الادارة العربية ص ٣٨٥. بارتولد ، الحضارة الاسلامية ص ٦٥ .

(٢) القزويني ، الآثار ص ٨ . وكان لبعض المدن سور واحد مثل غزنه . والبعض لها سوران كمرو وبخاري . والآخر له ثلاثة ابواب كبلخ . انظر : البلخي ، صور الاقاليم ، ورقة ١١٢. الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٢٦٠ . المقدسي ، احسن التقاسيم ص ٣٠٤. دائرة المعارف الاسلامية ، مادة بلخ ٤/٧٨.

(٣) بارتولد ، الحضارة الاسلامية ص ٦٥ .

(٤) ـن. م. ص ٦٢ .

(٥) انظر خطط مدينة مرو في البلخي ، صور الأقاليم ورقة ١١٣ . الاصطخري مسالك الممالك ص ٢٥٨ — ٢٥٩. المقدسي ، احسن التقاسيم ص ٢٩٨ — ٢٩٩. وانظر : بارتولد ، الحضارة الاسلامية ص ٦٢ — ٦٣. الدوري ، المؤسسات العامة ص ٥ .

(٦) بارتولد ، الحضارة الاسلامية ص ٦٥ .

رويدا رويدا الى الاحياء -- الربض -- التي يقيم فيها الصناع والتجار (١) . واخذت اسواق المدن تمتد بجانب الشارعين الكبيرين اللذين يقطعان المدينة من الشرق الى الغرب، ومن الشمال الى الجنوب -- نيسابور -- وفي وسط المدينة ميدان فسيح به المسجد الجامع ودار الامارة (٢) وفي اصقاع المدينة تقع بقية الجوامع والاسواق والخانات والحمامات والمدارس والسجون والحوانيت والرباطات والمقابر والفنادق ومراكض الخيل ومعاطن الابل ومرابض الغنم المنتشرة في دروب المدينة وسككها ومحلاتها. وتركوا بقية مساكنها لدور السكان (٣) .

وفي المدن التي تشقها الانهر بنيت الجسور والقناطر عليها لربط جانبي المدينة (٤) ومن الطريف ان جسور بعض المدن كانت ترفع كل ليلة احتراساً الامن كما في مدينة زمخشر (٥)

وكانت المدينة مقسمة الى ارباع وهي من التعابير الادارية المقصور استعمالها على خراسان. واقدم نص لدينا ماذكره البلاذري عن مدينة نيسابور عندما فتحها العرب فقال « وهي مدينة نيسابور فحصر اهلها اشهراً . وكان على كل ربع منها رجل موكل به » (٦)

---

(١) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٦ ، ١٤٨ ، الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٢٥٥ ، ٢٥٨ -- ٢٥٩ ، ٢٧٨. المقدسي ، احسن التقاسيم ، ص ٢٨١ ، ٣٠٦ -- ٣٠٨.

(٢) وكثير من مدن خراسان على هذه الصورة كمرو وبلخ وهرات وسرخس والترمذ وبخارا وسمرقند وفرغانة ومدن الشاش . انظر على سبيل المثال : البلخي ، صور الاقاليم ص ١١٢ -- ١١٤. الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٢٥٤ -- ٢٥٥ ، ٢٥٨ -- ٢٥٩ ، ٣٠١ ، ٣٠٥ وما بعدها . المقدسي ، احسن التقاسيم ص ٢٧٨ ، ٢٨٠ . القزويني ، الاثار ص ٨. وانظر : الدوري ، المؤسسات العامة ص ٥ .

(٣) انظر عن خطط مدن خراسان : البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٢ ، ١١٣ ، ١١٥ ، ١٣١ ، ١٣٣. الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٢٥٤ ، ٢٥٥ ، ٢٥٨ -- ٢٥٩ ، ٢٩٨ ، ٣٠٠ -- ٣٠١ ، ٣٠٥ ومابعدها . المقدسي ، احسن التقاسيم ص ٢٧١ ، ٢٧٧ ، ٢٧٨ ، ٢٨٠ ، ٢٩٨ -- ٣٠٩ . الحاكم النيسابوري ، تأريخ نيشابور ، ص ١١٧ ، ١٢٢ -- ١٢٤ ، ١٤٤. ابن فندق ، بيهق ص ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٤٩ . القزويني ، الآثار ص ٨ .

(٤) الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٢٧٠ . المقدسي ، احسن التقاسيم ، ص ٢٨٩ ، ٣١٢.

(٥) المقدسي ، احسن التقاسيم ص ٢٨٩ .

(٦) فتوح البلدان ص ٥٠٠ . وانظر : العلي ، ادارة خراسان ص ٣٣٣ .

وذكر ابن رسته ارباع نيسابور وهي « رويوند ، تكاب ، بشت فروش ، مازل » (١) كما اشار الطبري الى ربع «خرقانة » «وربع » القادم » (٢) وذكر الباخي في حديثه عن مرو « ارباع البلد انهار معروفة فمنها نهر هرمز فرة ...(٣) وقال الاصطخري عن مرو «وارباع البلد معروفة الحدود . ولارباعه انهار معروفة فمنها نهر هرمزفرة .. ومنها نهر يعرف بالماجان .. ومنها نهر يعرف بالرزيق .. ومنها نهر يعرف باسعدى الخراساني فهذه انهار مرو التي عليها محال البلد وابنيتها » (٤) .

وذكر المقدسي نفس الارباع التي ذكرها ابن رسته لنيسابور ولكن اطلق عليها كلمة (خان) بدل الربع « وحذف ربع « تكاب » وجعل مكانه الشامات» (٥) .

ان اوسع المصادر التي فصلت في ارباع نيسابور هو الحاكم النيسابوري . فبين حدودها وقراها وهي « ريوند ، والشامات . ومازل . وبشتفروش » (٦) .

ليس هناك مبرر للاعتقاد بان الارباع مقصورة على مرو ونيسابور . ومن المحتمل انها كانت قائمة في أقسام أخرى ايضاً ثم زالت في القرن الثالث للهجرة على الاقل (٧) .
ولدينا تقسيم آخر في مدينة بيهق حيث قسمت الى اثني عشر قسماً في زمن الامير عبدالله ابن طاهر . وسمي كل منها بالربع وهي أقسام ادارية ليست جميعها متصلة ببيهق . فكأنه استعملها مكان الرستاق ، علماً بأنه لا يستعمل تعبير الرستاق (٨).

والارباع التي ذكرها ابن فندق (ربع ريوند . سبزوار ، عابس . زميج . خواشد . خسروجرد ، باشتين ، ديوره . كاه . مزينان . فريومد . بساكوه) وكل ربع من هذه الأرباع يضم عدداً من المحال والقرى التابعة له (٩)

---

(١) الاعلاق النفيسة ص ١٧١ .

(٢) تاريخ الرسل والملوك ٢/٩٥٥ ، ١٩٣١ ، ٢٩٥٣ .

(٣) صور الاقاليم ورقة ١١٤ .

(٤) مسالك الممالك ص ٢٥٩ — ٢٦٠ .

(٥) احسن التقاسيم ص ٣٠٠ .

(٦) تاريخ نيشابور ص ١٣٨ — ١٣٩ . وانظر : العلي ، ادارة خراسان ص ٣٣٥ — ٣٣٦.

(٧) العلي ، ادارة خراسان ص ٣٣٤.

(٨) ابن فندق ، بيهق ص ٣٤ — ٣٥ . وانظر : العلي ، ادارة خراسان ص ٣٣٥ وتقسيمات خراسان الادارية ص ٣٧ — ٣٩ وقد ذكرها مفصلة .

(٩) ابن فندق — بيهق ص ٣٤ — ٣٨ .

كان محور النشاط في المدينة الخراسانية دار الامارة الذي يمثل مركز السلطة ، والمسجد الجامع الذي هو ملتقى الجماعة الاسلامية ومركز الحياة الثقافية والعامة (١) .

وكان دار الامارة هو المكان الذي تنزله ولاة خراسان . فذكر الاصطخري « وكانت دار الامارة بخراسان بمرو وبلخ الى ايام الطاهرية فنقلوها الى نيسابور » (٢) .

ويبدو ان المدن — المنابر — وقصبات الكور كانت فيها دار الامارة التي اعتبرت ، مقرات للحكم . فذكر البلخي مثلا دار الامارة في مرو ونيسابور وهـــــرات ، وقاين قصبة قوهستان ، المحكث قصبة بخارى ، وسمرقند ، وكش ونسف ، وبومجكث قصبة اشروسنة ، ونبكث قصبة الشاش ، وخجنده ، وتونكث قصبة ايلاق ، وا خسيكث قصبة فرغانة (٣) .

وكان في كل قصبة من قصبات الكور مجموعة من العمال الذين يعاونون الامير في مسؤولياته الادارية . ذكر ابن حوقل « وكل عمل منها لايخلو من قاض وصاحب بريد وبندار — جباة الخراج — وصاحب معونة . وامراء دون امراء الصقع . » (٤) .

فالكورة هي الوحدة الادارية الاساسية في خراسان ، فكان للمدينة من حرية الادارة والتصرف مايجعلها تدير شؤونها بنفسها الى حد كبير بوجود هؤلاء العمال فيها (٥) .

لقد نالت مياه الشرب في مدن خراسان عناية كبيرة من قبل امراء خراسان . فيذكر البلخي مجاري المياه في مدينة سمرقند والتي يدخل اليها في نهر من الرصاص وقد بنيت عليه مسناة عالية ليقوم بتوزيع المياه الى الدور والبساتين . وعلى مقاسم هذا النهر عمال مسؤولون للعناية به وسد بثوقه ومجاري انهاره وسكوره (٦) .

---

(١) الدوري ، المؤسسات العامة ص ٦ .

(٢) مسالك الممالك ص ٢٥٨. وانظر : المستوفي ، نزهة القلوب ص ١٤٨ .

(٣) انظر : صور الاقاليم ورقة ١١٢ ، ١١٤ ، ١١٦ ، ١٢٠ ، ١٣٥ ، ١٣٨ ، ١٤٢ ، ١٤٣ ، ١٤٤ ، ١٤٦ ، ١٤٧ ، ١٤٨ ، والاصطخري ، مسالك الممالك ٢٥٤ ، ٢٥٩ ، ٢٦٤ ، على سبيل المثال . واستعمل ايضاً مقام السلطان ورقة ١١٨ والاصطخري ٢٧٠ والمقدسي ص ٣٠٦ ، ٣٠٨ . ولعل المراد بها الملوك والامراء المحليين وان الاماكن التي تتخذ مقاما لهم كانت مراكز لتلك الممالك . العلي ، ادارة خراسان ص ٣٣٧ .

(٤) ابن حوقل ، صورة الارض ٣٦١ .

(٥) حسيني ، الادارة العربية ص ٣٨٩ . مصطفى ، بني العباس ١/٥٥٧ .

(٦) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١٣٨ . الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٣١٦ — ٣١٧ . ابن حوقل ، صورة الارض ص ٤٠٩ .

وكان لنيسابور أكبر مدن الشرق في ذلك العصر مجاري الماء المغطاة . بعضها يدخل المدينة في قنى ليمد الدور بالماء . والبعض الآخر يظهر خارج المدينة يروي البساتين والضياع «وعلى هذا الوادي قوام . وليس في البلد اعظم منه» (١) .

وفي مرو يذكر ان الامير الذي كان يتولى الاشراف على مقاسم المياه فيها «اجل من والي المعونة» (٢) . مما يدل على مدى اهتمام الامراء العرب بمياه الشرب في المدن وتوزيعها على السكان . ولا بد ان بقية مدن خراسان قد اتخذت الاجراءات الكفيلة بتوفير مياه الشرب لها اما بواسطة الانهار والقنوات او بواسطة العيون والآبار (٣) .

وكانت عناية أهل البر بماء الشرب في سمرقند اعظم مما تقدم فيروي لنا الاصطخري «وقل ما رأيت خاناً او طرف سكة او محلة او مجمع ناس في الحائط بسمرقند يخلو من ماء جمد مسبل . ان بسمرقند في المدينة وحائطها فيما يشتمل عليه السور الخارج زيادة على الفي مكان يستقي فيها ماء الجمد مسبلاً عليه الوقوف من بين سقاية مبنية وحباب نحاس منصوبة وقلال خزف مثبتة في الحيطان مبنية» (٤) .

اما مسألة تصريف الافرازات الانسانية وهي من المسائل العسيرة ، فيظهر انها كانت تحل في المدن التي كانت تقوم على الانهار بنقلها في القوارب (٥) .

وفي مدينة خوارزم «كانوا يجمعون البلاذات في الخمائر ثم ينقلونها الى السواد في المشائل» (٦) .

ويذكر متز بأنه لم يكن في القرن الثاني للهجرة بالمشرق نظام لضبط اسماء الاغراب قبل دخولهم من أبواب المدن (٧) ولكن الحالة كما يبدو وقد تغيرت في القرن الثالث للهجرة

(١) البلخي ، صور الاقاليم ورقة ١١٢ . الاصطخري مسالك الممالك ص ٢٥٥. وانظر : متز ، الحضارة الاسلامية ٢/٢٧٧. حسيني ، الادارة العربية ص ٣٨٧ .

(٢) البلخي ، صور الاقاليم ص ١١٥. الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٢٦٢ .

(٣) على سبيل المثال : الاصطخري ، مسالك الممالك ص ٢٦٩، ٢٧٤، المقدسي ، احسن التقاسيم ص ٢٧١ ، ٣٠٨ ، ٣٢٩، ومابعدها حيث ذكر رسائل الشرب في خراسان . المستوفي ، نزهة القلوب ص ١٤٨ .

(٤) مسالك الممالك ص ٢٩٠. وكذلك ابن حوقل ، صورة الارض ص ٣٨٦.

(٥) متز ، الحضارة الاسلامية ٢/٢٧٨ – ٢٧٩)

(٦) المقدسي ، احسن التقاسيم ص ٣٨٨ .

(٧) متز ، الحضارة الاسلامية ٢/٢٨١ .

ومنذ فترة حكم الامير محمد بن طاهر . فيفهم من رواية النرشخي ان هناك ابواباً تغلق وابراجاً للمراقبة وضعت في سور مدينة بخارى وربضها لتأمين سلامة المدينة من دخول الاغراب او اللصوص وقطاع الطرق (١) .

ولعل بقية مدن خراسان المحاطة بالاسوار كان لها حراسها الذين يقفون على ابوابها لتأمين سلامة المدينة من الداخلين اليها او الخارجين منها .

(١) تاريخ بخاري ص ٥٧ .

ثبت المصادر والمراجع

اولا: المصادر الاولية

١ — ابن الأثير : ابو الحسن علي بن ابي الكرم الشيباني الجزري (ت ٦٣٠هـ).
اللباب في تهذيب الانساب ٣ أجزاء مكتبة المثنى . بغداد . طبعة الاوفست.

٢ — الاصطخري : ابو اسحاق ابراهيم بن محمد الفارسي الكرخي (ت ٣٤١هـ)
مسالك الممالك .
دي غويه — بريل — ليدن ١٩٢٧م

٣ — البكري : ابو عبيد عبدالله بن عبدالله الاندلسي (ت ٤٨٧هـ) معجم مااستعجم
٤ اجزاء ،القاهرة ١٩٤٥م .

٤ - البلاذري : احمد بن يحيى بن جابر (ت ٢٧٩هـ) فتوح البلدان
القاهرة ١٩٥٦م

٥ — البلخي : ابو زيد احمد بن سهل (ت ٣٢٢هـ) صور الاقاليم مخطوطة
جامعة البصرة رقم ٦٣٧ مايكروفلم

٦ — ابو تمام حبيب بن اوس الطائي (ت ٢٣٢هـ) الديوان
القاهرة ١٩٤٢م

٧ — الثعالبي : ابو منصور عبد الملك بن محمد النيسابوري (ت ٤٢٩هـ) يتيمة الدهر
٤اجزاء
القاهرة ١٩٥٦م

٨ — ابن حوقل : ابو القاسم محمد بن علي النصيبي (ت ٣٦٧هـ) صورة الأرض
مكتبة الحياة — بيروت

٩ — ابن خرداذبة : ابو القاسم عبيدالله بن عبدالله (ت ٣٠٠هـ) المسالك والممالك
دي غويه — بريل — ليدن ١٨٨٩م

١٠ — ابن خلكان : ابو العباس شمس الدين احمد بن محمد (ت ٦٨١هـ) وفيات
الاعيان ٦ أجزاء
القاهرة ١٩٤٩م

١١ – الدينوري : احمد بن داؤد (ت ٢٨٢هـ)
الاخبار الطوال
القاهرة ١٩٦٠م

١٢ – شيخ الربوة : شمس الدين أبو عبدالله محمد بن ابي طالب (ت ٧٢٧هـ)
نخبة الدهر
لايبزك ١٩٢٣م

١٣ – ابن رستة : ابو علي بن عمر (ت ٢٩٠هـ)
الاعلاق النفيسة
دي غويه – بريل – ليدن ١٨٩١م

١٤ – السمعاني : الامام ابي سعيد عبد الكريم بن محمد التميمي (ت ٥٦٢هـ) —
الانساب
بريل – ليدن – ١٩١٢م

١٥ – الصولي : ابو بكر محمد بن يحيى (ت ٣٣٥هـ)
أخبار ابي تمام
القاهرة ١٩٣٧م

١٦ – الطبري : ابو جعفر محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ)
تاريخ الرسل والملوك ٣ مجلدات
دي غويه – بريل – ليدن ١٩٦٤م

١٧ – ابن عبد الحق : صفي الدين عبد المؤمن البغدادي (ت ٧٣٩هـ)
مراصد الاطلاع ٣ أجزاء
القاهرة ١٩٥٤ – ١٩٥٥

١٨ – ابو الفداء : عماد الدين اسماعيل بن نور الدين محمد بن عمر (ت ٧٣٢هـ)
تقويم البلدان
باريس ١٨٤٠م

١٩ – ابن الفقيه : ابو بكر احمد بن محمد الهمداني (ت ٣٦٥هـ)
مختصر كتاب البلدان
دي غويه – بريل – ليدن ١٨٨٥

٢٠ — قدامه : ابو الفرج قدامة بن جعفر البغدادي (ت ٣٢٠هـ)
الخراج وصنعة الكتابة
دي غويه — بريل — ليدن ١٨٨٩م
٢١ — اليعقوبي : احمد بن ابي يعقوب بن واضح (ت ٢٨٤هـ)
كتاب البلدان
دي غويه — بريل — ليدن ١٨٩١م
كتاب التاريخ جزآن
نشر هوتسما — بريل — ليدن ١٨٨٣م
٢٢ — ابن فندق : ابو الحسن علي بن زيد بيهقي (ت ٥٦٥هـ)
تاريخ بيهق
باعتناء احمد بهمنيار / باللغة الفارسية
جانجان كانون — طهران ١٣١٧هـ
٢٣ — المستوفي القزويني : حمدالله بن ابي بكر احمد بن نصر (ت ٧٥٠هـ)
نزهة القلوب (المقالة الثالثة)
باهتمام كاي لسترنج / بالفارسية
بريل — ليدن ١٩١٣م
٢٤ — الحاكم النيسابوري : ابو عبدالله محمد بن عبدالله الضبي (ت ٤٠٤هـ)
تاريخ نيسابور
باعتناء بهمنه كريمي / بالفارسية
جانجانه اتحاد — طهران ١٣٣٩هـ .

ثانياً: المراجع الحديثة :

٢٥ — آرنولد : سيرتوماس
تراث الاسلام عربه حرجيس فتح الله
ط ٢ بيروت ١٩٧٢م
٢٦ — بارتولد : ف . بارتولد
الحضارة الاسلامية ترجمة حمزة طاهر
القاهرة ١٩٥٨م

٢٧ ـ حسيني : س . ا . ق
الادارة العربية ترجمة ابراهيم احمد العلوي
القاهرة ١٩٥٨
٢٨ ـ دائرة المعارف الاسلامية ١٥ جزء
ترجمة احمد الشنتناوي وآخرين ـ القاهرة ١٩٣٣
٢٩ ـ الدوري : د. عبد العزيز عبد الكريم
المؤسسات العامة في المدينة الاسلامية
مجلة الابحاث السنة ٢٧ بيروت ١٩٧٨ ـ ١٩٧٩
٣٠ ـ العلي : د. صالح احمد
ادارة خراسان
بحث مستل بمجلة كلية الآداب عدد ١٥ سنة ١٩٧٢م
تقسيمات خراسان الادارية
بحث مستل كسابقه العدد ١٥ سنة ١٩٧١م
التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية في البصرة
بيروت ١٩٦٩م
٣١ ـ كامبري : ارمينوس
تاريخ تجاري
ترجمة د. احمد محمود السامرائي ـ القاهرة ١٩٦٥م
٣٢ ـ استرنج ـ تمي
بلدان الخلافة الشرقية
ترجمة بشير فرنسيس ـ كوركيس عواد بغداد ١٩٥٤
٣٣ ـ متز : آدم
الحضارة الاسلامية
ترجمة محمد عبد الهادي ابو ريده ط ٢ بيروت ١٩٦٧م
٣٤ ـ مصطفى : د. شاكر
دولة بني العباس جزآن
ط ١ الكويت ١٩٧٣ ـ ١٩٧٩

42– Bosworth: Clifford Edmuncl The Islamic Dynasties Edinburqh 1967 .

43– The Encyclopaedia of Islam Leiden-Brill 1913-1934 And 2 md Edit.

Shaban: M. A.

44– Khunasan at the Time at the Arab conquest Cambridqe 1976 .

مكتبتنا العربية

الثقافة القومية

أصالة الفكر الثوري وأثره في تطور المجتمع العربي

عبدالحميد عارف علي
كلية الادارة والاقتصاد / الجامعة المستنصرية

المقدمة :

يلعب الفكر دوراً مهماً في حياة الشعوب ونهضتها وفي التأثير على الجوانب العسكرية والسياسة والثقافيه والاقتصادية — وعندما يتبنى الانسان عقيدة من العقائد فهويحاول أن يرسم طرق التفكير للانسان واستنتاجاته وفقاً لتلك العقيدة .

ولاريب أن لقوة الفكر والاعلام الاثر الاكبر في تطور المجتمعات وتكوين الرأي العام وبروزه على مسرح الحياة . وقد وجد الصراع الفكري منذ أن وجدت التشكيلات . الاجتماعية البشرية في هذه الارض واتخذت صوراً مختلفة على مر العصور الى أن أصبح اليوم علماً من العلوم الحديثة له أصوله ونظرياته وفلسفته غايته تبصير الجماهير بمختلف مستوياتها واهتماماتها . فسلاح الفكر ضرورة اجتماعية اقتضتها طبيعة العلاقات الانسانية اضافة الى كونه قوة تاريخية وثورية لاتقدر .

وفي المرحلة الراهنة من تاريخ امتنا العربية تطرح حركة البعث نفسها كحركة تاريخية وثورية واعية تتطلع الى المستقبل وتقوم على المعطيات الواقعية للمجتمع العربي والتفكير المنظم المتكامل وهي تنظر الى التراث نظرة موضوعية ثورية . وبهذا تكون نظرة البعث قد اعتبرت أن واجب الامة نحو ماضيها ورسالتها الى مستقبل الانسانية ينحصران

في الانكباب على معالجة مشاكل الحاضر الأساسية منطلقة من الثقة العميقة بقوى الامة الذاتية . وبما أن حركة البعث هي حركة قومية لذا فان هذا الموقف قد أعطاها قوة خاصة لانها واثقة من تجاوبها مع حاجات الامة ومع ظروف البلاد وهذه القوة مكنت حركة البعث من التحرك بصراحة على الساحة العربية في العمل الثوري وبالاسلوب الثوري . كما مكنت البعث من التغلب على الكثير من المصاعب والتحديات التي واجهته

وفي هذا المبحث سوف نحاول التدليل على أن الفكر العربي الثوري يلعب دوراً اساسياً في تحريك الجماهير باتجاه اهداف الامة العربية وديمومة رسالتها عبر بعده التاريخي ووصولا الى ظهور حزب البعث العربي الاشتراكي واسهاماته الفكرية في المرحلة المعاصرة للامة العربية ●

اولا : البعد التاريخي للفكر العربي الثوري :

من خلال استقراء مسيرة التطور العام للمجتمع العربي ومن خلال المنظور الذي يقترن فيه التحليل الحضاري بالتحليل الاجتماعي تتحدد مرحلة الجاهلية كمجتمع وكمرحلة تنبيء عن ثورة تتهيأ. لقد كان المجتمع العربي يمر بعملية مخاض عسيرة كان الاسلام حصيلتها. ولقد كشف الباحثون في واقع المجتمع الجاهلي عن تناقضات اساسية في هذا الواقع هي التجزئة الناتجة عن الاحتلال الاجنبي الذي اشترك فيه الاحباش والفرس والروم والتجزئة الداخلية المتمثلة في الصراع بين القبائل العربية آنذاك وقد عبر الشاعر زهير ابن ابي سلمى في قصيدته المشهورة في السلم والحرب خير تعبير عن هذا الجانب المأساوي من الصراع . كما أن الصراع الديني قد وصل في تلك المرحلة الى درجة شهدت معها مدينة نجران على يد ذو نؤاس الذي حاول تهويد اهلها بالقوة (١) ولكن بالرغم من كل تلك التناقضات التي ، كان يعيشها الواقع الاجتماعي في الجاهلية لكنها لم تكن تناقضات تعبر عن خصائص ثابتة بل كانت تعبر عن ظروف متطورة لهذا الواقع وتقربه الى حدود الثورة والانفجار — فقد كانت تلك المرحلة من حياة العرب تعيش حالة صعود فكري تمثل في ظاهرتين بارزتين هما :

ظاهرة دينية تتجلى في منازعات مناهضة للوثنية القائمة على تعدد الالهة حيث كان الوعي لهذه الامور قد بدأ يتحول الى وعي نقدي تبلور في شكل تيار روحي جديد هو تيار الأحناف الذي عبر عن نفسه في نزعه الى توحيد دون تمذهب . فكان الاحناف بمثابة الطليعة ، المبشرة بنضج روحي عند العرب (٢) .

وظاهرة قومية تتجلى في تطور الشعور بالوحدة القومية تمثلها لغة شاعرية مزدهرة نامية تؤكدها مناسبات الاسواق (كسوق عكاظ) ومناسبات الحج ولقد (٣) تطور هذا الشعور بهذه الوحدة الى درجة التحالفات بين القبائل التي أكدت هذا الطابع القومي . كذلك فان محاولة قبيلة كندة لجمع القبائل العربية (٤) تشكل جانباً من تلك الفكرة القومية المتنامية والشعور القومي المشترك في مواجهة التحديات التي يعاني منها المجتمع العربي .

---

(١) ابن الاثير الكامل — ج ١ ص٢٤٩ — وانظر ايضاً الطبري ج ٢ ص١٢٢

(٢) الياس فرح — مقدمة في دراسة المجتمع العربي والحضارة العربية ص٤٤

(٣) جواد علي — المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام

(٤) الياس فرح — مقدمة في دراسة المجتمع العربي والحضارة العربية ص٤٥

ففي ظل هذا الاستعداد الحضاري الذي عبر عن نفسه داخل الجزيرة العربية وعلى اطرافها والذي وقف في وجه الاحتلال الاجنبي وتفاعله مع المحيط الحضاري تفاعلاً ، اصيلاً مع احتفاظه بخصوصيته واستقلاله اكد من خلال هذا الانفتاح والاصالة استعداده المتجدد للحضارة وكذلك في ظل التحدي مع الطبيعة وحياة البداوة أنشأ رجالا يعرفون معنى الاستقلال والبطولة والمروءة ويقدسون الحرية والقيم الفنية (١) وفي ظل الملامح التركيبية للمجتمع العربي الجديد بدأت مرحلة جديدة من مراحل تطور الوعي القومي لذلك المجتمع تمثلت في موقف العرب من غزوة الاحباش للحجاز في أواسط القرن السادس الميلادي ، بقصد الاستيلاء على الكعبة التي كانت سدانتها يومئذ لعبدالمطلب جد الرسول (ص) فقد كان هذا الاعتداء منبهاً لهم الى الوحدة التي كانوا يفتقرون اليها ويقول انجلز «ان طرد الاحباش كان يمثل بشكل واضح الفعل الاول للشعور وللوعي القومي العربي المستيقظ (٢)

لقد كان طرد الأحباش من اليمن بعد أن دام أستعمارهم لها زهاء اثنين وسبعين عاماً ومقاومة قبيلة بكر وبعض القبائل العربية الاخرى لملك الفرس وانتصارهم عليه في معركة ذي قار المشهورة قد كشفت عن يقظة العرب وعبرت عن ملامح الاستعداد لبدء مرحلة جديدة في مقاومة التحديات الخارجية يتجاوز من خلالها المجتمع العربي انقساماته ومراعاته الى رسالة انسانية تبعث العروبة وتصنع الوحدة ، وعلى هذا الأساس يمكننا القول بان : مرحلة صدر الاسلام (الجاهلية) كانت مرحلة صعود بالنسبة للمجتمع العربي ولكنها لم تتوصل لشروط النهضة فغرون التجزئة كانت تشكل بوادر للوحدة كما أن الانتاج الفكري الذي تجلى في المعلقات العشرة كان لايحتاج الا الى عامل ذاتي والى ايمان وشخصية فذة لكي يكون ضرورة ليس للماضي والحاضر فحسب بل للمستقبل ايضاً ولكني يبدل المجتمع العربي من حال الى حال .

لذلك فقد كانت شخصية الرسول محمد (ص) جزءاً اساسياً للانضاج الثوري لتلك . المرحلة وعليه فان العقدين الثاني والثالث من القرن السابع الميلادي نقطة التحول الحاسمة في حياة هذا المجتمع المكي الذي تحققت فيه شروط الانطلاق الجديد في حياة الامة العربية . فلأول مرة في حياة العرب تظهر فكرة ثورية تمثل ارقى ماوصل اليه التطور : الروحي والنظرة الاجتماعية الانسانية والمنظور الحضاري المتفتح وتتصدى لاعمق ماضي

(١) محمد عمارة — فجر اليقظة القومية ص٢٥

(٢) عزيز السيد جاسم -- جدل القومية والطبقة في السياق التأريخي لنشوء الامة العربية وكفاحها ط٢ ص١٢١

المجتمع العربي في تلك المرحلة من متناقضات اساسية وتنقل هذا المجتمع من موقع هامشي في المسيرة الحضارية الى موقع مركزي تنطلق منه جنود الرسالة العربية الانسانية الى جميع القارات وجميع الشعوب (١) .

وقد كان سر قوة هذه الايديولوجيه العربية الثورية التي عبر عنها الرسول (ص) تتلخص في هذه الوحدة الصحيحة بين الفكر الجديد وبين المعاناة النضالية حيث كانت المعاناة النضالية تجسيداً حياً للفكره الجديدة . لقد وجد العرب في الفكرة الثورية التي جاء بها الاسلام، اكثر من مجرد مرحلة مكملة لتلك المرحلة السابقة لان مجتمعهم وحياتهم بكاملها قد شهدا تحولا حاسماً ونوعياً .

ولان المرحلة الجديدة مع الاسلام قد اخذت في سماتها الرئيسية شكل نقيض للمرحلة السابقة . فهي وحدة مناقضة للتجزئة التي عرفها المجتمع العربي وهي ، انطلاق وتحرر بعد انغلاق واستسلام للقدر .

وهي مشروع عالمي وحضاري بعد تخلف مصحوب بومضات حضارية محدودة. لقد كان المضمون الثوري للفكر العربي الجديد هو شعارات التوحيد والوحدة وهما ، الاساس اذ أن كليهما يعبر عن خط فكري واحد فهو ثورة ضد التجزئة الموضوعية وثورة ضد التجزئة الذاتية اي وحدة النفوس في الله ووحدة القبائل العربية في مجتمع عربي غير قائم على القبلية بل على الامة اي رسالة دينية قومية تهتم في أكتشاف قوانين تطور المجتمع العربي.

من هنا ندرك أن العملية الجدلية اخذت ابعادها الواضحة ففي وجه التناقضات الموضوعية في المجتمع العربي كانت شخصية الرسول (ص) بمثابة الرمز الذي تتحول فيه الامة ومن خلاله الى نقيض متجاوز لواقعها فهو الامة الجديدة التي تتسع وتكبر مع امتداد الطليعة الثورية لعمق تجربتها وشدة معاركها ومع الانقلاب الذي يدخل حياة الجماهير ويحولها من حشد الى طاقة ثورية تاريخية (٢) اضف الى ذلك فان الفكر العربي الثوري في الاسلام قد وحد الفكره الروحية تاريخياً ليس في الله حسب بل وفي الرسل والانبياء ايضاً فقد جعل منهم سلسلة موحدة واحدة . فهو لم يقف من الماضي موقف رد فعل ولم يقطع الصلة به بل قطع الصلة بما ترتب فيه من معيقات للتطور والتقدم فكان نفياً للنفي وتجاوزاً

---

(١) الياس فرح – مصدر سابق ص٤٩

(٢) الياس فرح – مصدر سابق – ص٥١

للمتناقضات وتركيباً جديداً أدخل الثورة العربية بكل معانيها الى الحياة الروحية اذ لم تعد مجرد ايمان بعالم أخر بل اضبحت بناءاً انسانياً وحضارياً متجدداً باتجاه المثل(١) وفي تلك المرحلة الثورية اقترنت الايدولوجية الثورية باستراتيجية ثورية حددت المهام، التاريخية للثورة العربية — انجزت خلالها مهمة تحقيق الفكر الثوري الذي تلخص في الاسلام لقد كانت تلك المرحلة هي مرحلة العمل الفكري المقترنة بالنضال من اجل تثبيت الفكرة الثورية التي كانت تواجه صراعاً مصيرياً مع اعدائها.

ومن خلال ذلك النضال كانت الحركة الثورية قد شهدت مرحلة انضاج تمت خلال سنوات الهجرة كما أن الصراع الفكري الديني في تلك المرحلة كان يتضمن صراعاً سياسياً واقتصادياً ايضاً.

كما انها مرحلة تحول للحياة من التجارة وجمع المال الى القيم الجديدة (٢) التي تمثل ثورة فكرية واجتماعية وروحية وتحمل رؤى جديدة لجميع الكون وهي قيام الوحده، والتوحيد والعدالة والمساواة.

وفي هذه المرحلة كانت الثورة تضم ثواراً حقيقيين يجسدون في صلابتهم الثوريـة، فكرتهم وايمانهم بهذه الفكره لذلك تتلخص الاداة الثورية في هذه المرحلة باهتمامها، بالفكرة العظيمة التي بعثت الروح الثورية في المجتمع العربي المشتت أنذاك.

ثانياً: دور الفكر الثوري في عملية الانتشار العربي

بدأ الانتشار عملياً منذ بدأت الفكرة الثورية الجديدة المتمثلة بأيدولوجية التوحيد باجتياز حدود الجزيرة العربية وذلك حين بدأت موجات التحرير الاسلامي عام ٦٣٢م وهو العام الذي ترفي فيه الرسول (ص) استمرت في خلافة ابي بكر وعمر .وبعد حوالي ١٢ عاماً من التوجه الخارجي كان العرب قد انهوا تحرير بلاد الشام والعراق وبدأوا بالتوجه نحو بلاد فارس حيث كانت معركة القادسية عام ٦٤٢م تلك المعركة الفاصلة التي أنهت أخر معقل من معاقل امبراطورية الفرس.

---

(١) الياس فرح — مصدر سابق — ص٥٦

(٢) احمد أمين — فجر الاسلام — ص٧٦ — ٧٥

وفي عام ٦٥١م كانت نهاية الحكم الفارسي ودانت بلاد الفرس باجمعها للحكم العربي وكذلك تم تحرير مصر وقتل هرقل ملك الروم(١) لقد كانت الجزيرة العربية قيداً للعرب ومن الطبيعي أن يتحطم هذا القيد بعد أن اصبحت حالة المجتمع العربي في حالة قوة بعد أن تجاوزت نفسها في وحدة العقيدة ووحدة التنظيم .

كذلك فان واقعية الفكر الثوري الجديد والايمان به وانسجامه مع طبيعة المرحلة التاريخية على الصعيدين القومي والعالمي كل ذلك قد جعل مسألة الانتشار وسرعته مسألة حتمية (٢) لذا فأن عملية الانتشار كانت نتيجة للحالة العامة الجديدة للمجتمع العربي الذي نقلته من وضع التجزئة الى وضع الوحدة . فلقد وحد ذلك الفكر الثوري المجتمع العربي وحوّل التناقض الثانوي فيه الى تناقض رئيسي وبعد أن كان الصراع يدور بين القبائل العربية تحول الى صراع بين العرب واعدائهم من روم وفرس (٣) .

لقد خلف الفكر العربي الثوري مجتمعاً محارّباً يضع الحضارة ويبذر القيم الانسانية من خلال بناء عالم جديد للانسان العربي وللانسانية بوجه عام . كذلك فان هذا الفكر قد وضع المجتمع العربي في مرحلة من التطور الحضاري كان لابد أن تستمر معه جدلية هذا التطور طالما بقيت شعلة الثورة باقية وان يؤشر المجتمع العربي خطاً صاعداً في النمو على مختلف المستويات والاصعدة (٤) .

الانتشار العربي والتحديات الفكرية

كان نتيجة للانتشار السريع للفكر العربي الثوري أن دخلت أهم مواطن التحضر ومراكز الاشعاع الفكري في مصر وفارس والشام الى نطاق الدوله العربية في الاسلام بعد أن حررها العرب من الفرس والروم . وقد كان طبيعياً في جو هذه الملابسات أن تبدأ المعارك الفكرية بين علماء وفقهاء ومتكلمين ولاهوتيي الديانات التي كانت سائدة قبل الاسلام بعد الفراغ من معارك التحرير التي كونت الدولة دونما أبطاء.

(١) التاريخ السياسي للدولة العربية — الدكتور عبد المنعم ماجد ص١٦٢
(٢) احمد امين — فجر الاسلام ص٧٥
(٣) صالح العلي — محاضرات في تاريخ العرب ص١٥٥ — ١٥٣
(٤) الياس فرح — ص٣٦

فازدهرت حركة الجدل وشاعت حلقات المناظرة وشهدت المساجد وبيوت السراة والاعيان وقصور الخلفاء والولاة المباريات العقلية التي قلّت نظائرها في التاريخ بين المسلمين وممثليي غيرهم من المذاهب والاديان (١).

ففي بداية الفتح كان اطراف الجدال تتكلم بالقرآن وأحاديث الرسول (ص) لانهـا أدلة يؤمن بها اطراف الجدال. اما الدعوة للفكر الثوري الجديد بين العرب غير المؤمنين فقد كان عمادها الاكبر فقر البيئة النسبي الى الفلسفة والتفلسف ثم الاحتكام الى الفطرة. ومنطقها البسيط وكان ذلك كافياً وهادياً بتلك البيئة وفي ذلك الزمان.

اما بعد اتمام الفتوحات فان الواقع الجديد استدعي وتطلب اسلحة جديدة للجدل الفكري والصراعات بين الافكار والمذاهب. فالعرب بدأوا يواجهون علماء اللاهوت بكنائسهم المختلفة ومذاهبهم المتعددة وكان هذا اللاهوت المسيحي قد استعان الى حد كبير بمنطق أرسطو وفلسفة اليونان لتثبيت مقولاته والدفاع عنها في صراع الافكار كذلك واجه العرب احبار اليهود الذين كانوا في مقدمة المالكين لاسرار اللاهوت العارفين بقصص الاوليـن واساطيرهم الموظفين معارفهم هذه في الانتصار لدينهم ضد غيره من الاديان ثم واجهوا متديني الصابئة الذين كان اهتمامهم بالفلك والنجوم والبراعة في الفلسفة وكذلك واجهوا المجوسية التي اختلطت بالفلسفة المسيحية والمزاج الشرقي ذي الطابع الصوفي وغيرهم من التيارات (٢).

كل هذه التيارات ذات الطابع الفلسفي والتي يستعين اصحابها بالعقل والمنطق وأدوات الفلسفة وبراهينـها في الجـدل والمحاججة وقـد اصبحت في معركة فكرية حاميـة ضد الفكر العربي الثوري الجديد في الاسلام بغية الالتفاف عليه وانهائه.

أمام هذه التحديات وأمام هذا الواقع الذي أوجد ضرورة رد فعل التحدي كانت، الاستجابة الايجابية والتي تمثلت في النشأة والنمو لذلك التيار العقلاني في تراثنا العربي. الاسلامي الذي كان بمثابة الانتفاضة التي انبعثت من كيان هذه الامة عندما واجهتها تلك التحديات التي أجتمعت على مناوأة الفكر العربي الثوري الجديد لذا فان العقلانية العربية من الاسلام التي تسلح بها المسلمون في الدفاع عن مبادئهم انما هي نبعاً أصيلا افرزتـه حياتهم الفكرية وانبته الواقع الذي عاشوا فيه (٣) ومن الجدير بالذكر ان هذه النشأة لم

(١) محمد عمارة – أفاق عربية العدد ٢ ١٩٧٦

(٢) المصدر السابق – ذات الصفحة (١)

(٣) محمد عمارة – أفاق عربية عدد٢ سنة ١٩٧٩

تكن ثمرة لحركة التوجه للفكر الفلسفي وفلسفة اليونان بالذات كما تدعي كثير من دوائر الفكر من مستشرقين وعرب واسلام لان صلة العرب بفلسفة اليونان لم تكن قد قامت على نحو متين . فارسطو لم يكن قد عرف لديهم بعد كفليسوف لان اهتمامهم باثارهٌ ، كان مقصوراً على المنطق بالدرجة الاولى ولم تصبح الفلسفة اليونانية في متناول الحياة ، الفكرية العربية على نحو حقيقي الا بعد عصر المأمون ١٧٠ — ٢١٨هـ ٧٨٦ — ٣٣٧م، وبالذات على يد فيلسوف العرب الاول ابو يوسف يعقوب بن اسحق الكندي المتوفى سنة ٢٥٢هـ ٨٦٦م (٢)

لقد نشأ الفكر العربي الثوري كله من مصدر القرآن فمن النظر الى آيات القرآن وشريعته نشأ علم الفقه ومن النظر الى آيات الكون والغيب نشأ علم الكلام ومن النظر الى اخلاقياته نشأ الزهد والتصوف ومن النظر في أسلوبه وبيانه نشأت علوم اللغة فقد تشكل الفكر العربي الاسلامي كله قبل أن تترجم الفلسفة اليونانية او الفلسفات الفارسية والهندية (٣) إن الادلة كثيرة تثبت أن نشأة التيار العقلاني في حضارتنا كان استجابة نضالية على تحديات ارادت زلزلة التيار الفكري للامة العربية (٤) فالمصادر التاريخية تسلم بان المعتزلة كانو هم الرواد الاوائل وطلائع . فرسان الحركة العقلانية في حضارة الامة العربية في الاسلام وهم الذين بلوروا هذا التيار ومهدوا طريق ذلك النمط من انماط التفكير حتى قبل أن تشتهر مدرستهم باسم المعتزلة (١) .

لقد أستطاع العرب في ظل دولتهم الواحده تسجيل أروع الصفحات في تاريخ البشرية في فترة اربعة قرون عاشتها الدولة العربية وكان لهم الفضل الكبير في مد العالم بعطاء حضارة عربية شملت كل المجالات ومكنت العرب من تثبيت كيانهم الاجتماعي والسياسي والقومي والانساني في وقت كانت تغط فيه أوربا في سبات عميق . ومن الجدير بالذكر أن العرب لم يكونوا غزاة بل كانوا محررين للاراضي العربية ومحررين للشعوب من ظلم حكامها مبشرين بالرسالة السماوية في بقية أنحاء العالم.

---

(٢) تاريخ الفكر الاسلامي — عمر فروخ ص٢١٦ الى ايام ابن خلدون

(٣) انور الجندي — أطار اسلامي للفكر المعاصر ص٣٤٨

(٤) انظر مقالة محمد عمارة في مقالة آفاق عربية — المصدر السابق

(١) ابن النديم — الفهرست ص٢٤٢ ط ليبزج سنة ١٨٧١م ثم انظر البيان والتبيين للجاحظ ط ص٢٣٨ تحقيق عبد السلام هارون ط القاهرة سنة ١٩٤٨م)

ومع التوقف الذي حدث في أزدهار الحضارة نتيجة لتدهور الدولة العربية بفعل عوامل داخلية كانت تتلخص في ابتعاد بعض الحكام عن روح الرسالة وظهور العديد من الظواهر السلبية التي قادت الى التجزئة كان ابرزها تسلل العنصر الاجنبي الشعوبي تحت مظلة الاسلام وممارسة السلطة في الدولة العربية نيابة عن العرب . بدأت الامة العربية تعيش نوعاً من حالة السبات نتيجة لتكالب اعدائها وضرباتهم الموجعة لها .

وكانت الضربة الاولى هي الغزو البربري المغولي وتخريبهم كل ماوقع بايديهم من معالم حضارية وثقافية ولقد ساهمت العناصر الفارسية والغربية التي اندست في المذاهب. والفرق في تجزئة المجتمع العربي .

وكان أن وقع الوطن العربي باسره تحت وطأة الاتراك أذا ما استثنينا من ذلك جزءاً يسيراً من الجزيره العربية والمغرب في اقصى الوطن العربي.

ثالثاً: بدء النهضة الفكرية الحديثة وتطور الوعي القومي : —

نتيجة للتحدي العثماني والهجمات الاوربية على الوطن العربي بدأت تنمو في ظل مرحلة الانحطاط والتردي بوادر لنهضة عربية تمثلت اول الامر في نشاط النواحي الادبية والفكرية شملت الوطن العربي كله ولكن مركزها كانت بلاد الشام التي انتشرت بها المدارس ونشطت بها الحركة الادبية ولقد تكونت النزعة القومية التاريخية من خلال النشاط الفكري والادبي لرواد الجمعيات التي نشأت آنذاك مثل جمعية الفنون والعلوم والجمعية الشرقية والجمعية العلمية السورية ومنهم اليازجي والبستاني وجرجي زيدان . من خلال محاولاتهم المتواصلة لاستنهاض الجيل العربي الجديد . فقد كانت مساهماتهم هذه كخطوة على طريق النهوض الفكري وبلورة وعي قومي عربي . كذلك فان حركة الاصلاح الديني التي نشأت في الوطن العربي والتي عبر عنها محمد عبده والفكر القومي الذي نادى به عبدالرحمن الكواكبي (١) والذي يعتبر اكثر قرباً لمناهج الثورة العربية بالاضافة إلى انه اكثر ثورية من سابقيه . وقد تصاعد نشاط الحركة الفكرية في اواخر الحكم العثماني لمنح البلاد العربية الاستقلال وقد كانت هذه الدعوة رداً على الحركة الطورانية التي تسعى الى اذابة العرب في القومية . الطورانية من خلال عملية التتريك ولعل المهم في التعرض لهذه الجمعيات في هذا السياق

(١) الاعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي — تحقيق محمد عمارة ١٩٧٠ ص٣٤ — ٩٥

كونها مثلت في الحقيقة الوعي بالقومية العربية ولعل من أهــم الجمعيات في هذا الصدد جمعية بيروت السرية التي اسست عام ١٨٧٥ (١)

كما نذكر في هذا الصدد المؤتمر العربي الذي عقد بباريس في ١٨ — ٦ — ١٩٤٣ كانت مقرراته لم تتجاوز الدعوة الى اللامركزية وزيادة النفوذ العربي في الدولة العثمانيـة واعطاء اللغة العربية الاسبقية في البلاد العربية الا أن اهمية هذا المؤتمر تكمن في كونه ساهم في نقل القضية العربية والاعلام امام الرأي العام الخارجي (٢) وهكذا فقد استمرت الحركة العربية بالتنامي والصعود دون الوصول الى بلورة فكر ثوري استراتيجي الى ان جـاءت الحرب العالمية الاولى حيث كان دخول الشريف حسين الحرب الى جانب الحلفاء (٣) بدون فكر ثوري ونظرة مستقبلية أدى الى نتائج سيئة بالنسبة للوطن العربي تمثلت فيما نتج عن اتفاقية سايكس بيكو المشهورة والتي قسمت بها المنطقة العربية بين بريطانيا وفرنســا وان دخول الشريف حسين الى جانب الحلفاء (٤) على النحو المذكور قد اوقعه في خطـأ تأريخي لانه اخطأ في تحديد العدو الاستراتيجي — اذ ان بريطانيا هي العدو الاستراتيجي آنذاك كونها دولة حديثة وناهضة — ولكن الدولة العثمانية كانت تعيش مرحلة التفكـك والانحدار وكان بمقدور الحركة العربية ان تستغل تلك الظروف وتحصل على كامل استقلالها.

وكتطور للجمعيات والحركات الدينية والسياسية نشأت الاحزاب السياسية في الوطـــن العربي كذلك فقد لعب العرب الذين اتيحت لهم فرصة التعليم في المغرب دوراً في نقــل ماتأثروا به من الايديولوجيات التي احتكوا بها الى الوطن العربي كما كان لهم دور ايضاً في نقل صيغ تنظيمات الاحزاب الى الوطن العربي ولكون هذه الايديولوجيات والتنظيمات الحزبية لم تكن نابعة من الارض العربية والظروف العربية فقد جاءت تحليلاتها بعيدة في اغلـــب احوالها عن المشاكل العربية التي يعاني منها الوطن العربي على الاصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية . (٤) وبعد انتهاء الحرب العالمية الاولى شهد الوطن العربي حالة من التجزئة والسيطرة الاستعمارية لم يسبق لها مثيل وبالاضافة الى هذه التجزئة الاستعمارية استغلت .

(١) جورج انطونيوس ص١٤٥

(٢) محمد عكره دروزه — حول الحركة العربية الحديثة طالمطبعة العصرية ١٩٥٠ ص٢٧ —

(٣) مراسلات حسين مكماهون

(٤) الياس فرح — الوطن العربي والفاشية الجديدة — دار الطليعة بيروت ١٩٧٥ ص٧٢

بعض النواحي السلبية في المجتمع كالطائفية والقبلية والعشائرية وفي ظل هذه الظروف من التجزئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية . انبثقت الاحزاب السياسية العربية وجاءت الى الساحة وكانت احزاب اقليمية هدفها الاساسي هو الحصول على الاستقلال وكان على رأسها عناصر برجوازية وبحكم ظروف نشأتها اهملت الجانب الاجتماعي في نضالها فجاءت افكارها بعيدة عن المعالجة الشمولية للقضايا العربية وقد فقدت معظم هذه الاحزاب مبررات وجودها بمجرد أن حصل القطر الذي كانت تناضل فيــه على الاستقـــلال وبالاضافة الى ذلك فقد نشأت احزاب تمتاز بفكر ديني وكانت في جوهرها معادية للقومية العربية واعتبرتها بدعة غريبة اذ ان هذه الاحزاب الدينية كانت قائمة على اساس طائفي لذا فقد انتشرت ضمن الطائفة التي تؤيدها وعجزت عن تأطير الجماهير وقيادتها ، واحزاب أخرى قومية لااشتراكية فجاءت هي الاخرى وحيدة الجانب وكانت اغلبهــا متأثرة بالحركة الفاشية والنازيـة وكذلك نشأت احزاب اممية ففزت فوق العامل القومي الذي هو محرك النضال العربي . (١)

لقد كانت جميع الاحزاب والتنظيمات تفتقر الى النظرة الشمولية في فكرها وتفتقر الى المعاناة النضالية والى الدليل النظري المبني على معطيات الواقع العربي لذلك فقد عبرت كل هذه الاحزاب والاتجاهات عن عدم استيعاب للظروف التي تمر بها الامة العربية كما عبرت عن عدم فهم لحركة تاريخ هذه الامة ومع ذلك فقد استطاعت حركة اليقظة العربية على الرغم من عفويتها وامكانياتها البسيطة . ان توقف نمو حركة التغريب والشعوبية والتي تمثلت في الماسونية وارساليات التبشير والصهيونية ودعوة البهائية والدعوات الاقليمية الضيقة والحركات ذات الطابع الاسلامي مظهراً وتحمل مفهوماً منحرفاً اومضلــلاً ، كالقاديانية .

ولقد كانت البهائية والقاديانية والصهيونية من اخطر الدعوات على الفكر القومي العربي ويكمن خطرها في كونها تهدف الى محاولة تغيير مفاهيم العروبة والاسلام والقضاء على سمة اساسية في ثورة العرب الاوهي النضال ضد المستعمر بحيث تجعل العرب ينصرفون عن مبادئهم النضالية ويتقبلوا . النفوذ الاستعماري ويرضوا به كأنما هو قدر مقدور (٢)

---

(١) فيصل السامر — تطور الحياة الحزبية في الوطن العربي واثر الحرب العالمية الثانية ص ٣ .

(٢) أنور الجندي — العالم الاسلامي والاستعمار السياسي والاجتماعي والثقافي دار المعرفة ص ٤٧٨

لقد عبرت الاحزاب القومية الاشتراكية عن قصورها عن فهم الواقع وافتقار حركتها على الجانب القومي واهملت الجانب الاجتماعي كما كانت الاحزاب الاممية اللاقومية وحيدة الجانب هي الاخرى فاهملت التحدي الاستعماري وكانت الاحزاب الاقليمية ، تجزيئية لعدم استيعابها التناقض والتجزئة فجاءت نظرتها قاصرة ايضاً ...

رابعاً : دور البعث في اغناء الفكر العربي الثوري

لقد كانت الأمة العربية بحاجة الى حركة ثورية تمتلك فكراً شمولياً يمكنها من الرد الشامل على ذلك الاستغلال والتحدي والهجوم الشامل .. ومع بداية مرحلة الاربعينات ، بدأت ملامح ظاهرة بارزة في حياة العرب المعاصرة هي ظاهرة تبلور الفكر العربي الثوري حول منطلقات ايدولوجية ثورية هي الوحدة والحرية والاشتراكية هذه المنطلقات تعبر عن نظرة جديدة اصيلة وحديثة الى الواقع العربي والى المستقبل العربي . اذ ولادة البعث بفكرة الثوري كانت بلاريب استجابة لضرورات تأريخية محددة ولظروف موضوعية معينة . ولعله لم يكن من السهل ان يولد قبل ان تنضج الحركة المناهضة للاستعمار المباشر وقبل ان تحقق هذه الحركة حداً ادنى من متطلباتها متمثلة في الحصول على الاستقلال وقبل ان يتضح زيف هذا الاستقلال وتزويره وبعده عن امال الجماهير الحقيقية وتناقضه مع طموحاتها واستفادة الاستعمار منه من اجل تثبيت استعمار أمتن في قواعده وتثبيت استغلال اذكى في الوسائل كان يجب ان يحدث هذا وان يخلق ردود فعله . ولقد حدث هذا بالفعل في كل بلدان العالم الثالث التي خاضت نضالا ضد الاستعمار وحققت مثل هذا الاستقلال وعليه فقد ولدت ردود فعل تطالب بوحدة قومية اوباشتراكية اوبحرية اوباستكمال استقلال . وعبرت عن نفسها في احزاب اوفي حركات شعبية اوفي انقلابات عسكرية او في ثورات مسلحة ولوكان البعث هكذا فحسب لكان مثله مثل بقية ردود الفعل هذه ولكانت حياته ظرفية مرتبطة بظرف محدود معين ولكان نضاله نضالا يتلون بالوان الضغوط الواقعة عليه ويتحدد شكلها ومضمونها دون ان تكون له حياة ذاتية خاصة به وبالامة التي يتصدى لقيادتها .

ولكن ميزة البعث الاساسية انه لم يتوقف عن رد الفعل السلبي الظرفي ولكنه من خلال محاولة رده على التحديات الآنية وقف وقفة عميقة اصيلة تاريخية اعطته بعداً شاملاً في نظرته وجعل همه الاول النظر في ذات الامة قبل ان ينظر فيما طرأ عليها .

كما ان النظرة هذه كانت الى ذات الامة من حيث هي سائرة في مسار تاريخ طويل عريق محدد في الزمان الى وراء والى امام ونظرا الى المشاكل الانية التي تعاني منها الامة لامن حيث مشاكل تاريخية ثابتة قائمة بذاتها بل من حيث هي مشاكل مرحلية تاريخية هي خلفية من تاريخ يخلق الحياة ويبدع في كل خطوة من خطاه ..ونظراً الى هذه المشاكل لامن حيث هي عوائق لابد من التغلب عليها فحسب بل من حيث هي تحديات يصبح ، النضال ضدها هو نفس الطريق من أجل بعث امة وخلق حضارة ونشر رسالة وعلى هذا الاساس فقد اولت حركة البعث أهمية كبرى للفكر منذ المرحلة التمهيدية لنشوئه التي ، انقضت بين اعوام ١٩٤٠ ــ ١٩٤٧ ، والتي كانت بمثابة مرحلة الانضاج الفكري (لأيد ولوجية الثورة العربية) (١) .

لذا فان البعث قد ولد (فكرة مناضلة) تدرك بانه لايمكن لاية حركة ثورية تاريخية ان تستمر وتعمل دون ان تمتلك فكراً ثورياً علمياً مستوعباً للمرحلة التاريخية التي تمر بها الامة . ولقد عبر مؤسس البعث عن اهتمامه بهذا الجانب بقوله : ــ (الفكر في حد ذاته قوة تأريخية وقوة ثورية لاتقدر وبمجرد وضع القضية العربية في صيغة فكرية شاملة كان اول مساهمة في تركيز الحركة الثورية العربية على اسس صلبة) . لقد عبر ، الفكر الثوري في حركة البعث عن نفسه في مباديء مركزية هي الوحدة والحرية والاشتراكية وظل البعث ينمي هذه المبادي عبر نضاله وممارساته اليومية وعبر مؤتمراته القومية وفي دراساته المتتابعة للتجارب النضالية التي خاضها حتى استطاع ان يحدد معالم نظريته القومية المتمثلة في المباديء الثلاثة آنفة الذكر ويعطيها مفهوماً جدياً يلائم المرحلة الراهنة في حياة الامة العربية (٢) فبالنسبة لفكرة الوحدة التي نادى بها البعث فقد اكد في جميع ادبياته عليها واعتبر ان اية معالجة لمشاكل المجتمع العربي ان لم تأخذ بنظر الاعتبار وحدة الامة العربية انما هي معالجة غير جدية (٣) وقد حدد البعث من خلال هذه الفكرة ان لوحدة العرب طريقاً واحداً وهو طريق نضال جماهير الشعب العربي وكل انحراف عن هذا الطريق انما هو عائق في وجه تحقيقها (٤) لذا فان ثورية فكرة الوحدة تتضمن النضال ضد الاستعمار والصهيونية .

---

(١) الياس فرح. الفكر العربي الثوري أمام تحديات المرحلة ص٩

(٢) التقرير السياسي للمؤتمر القطري الثامن لحزب البعث العربي الاشتراكي دار الثورة – بغداد – ١٩٧٤ ص١٨١

(٣) بعض المنطلقات النظرية للمؤتمر القومي السادس ١٩٦٣ ص٤٢

(٤) ميشيل عفلق – في سبيل البعث ط١ ص٢٤٦

وضد الصبقات المستغلة التي تتمسك بالتجزئة وهي تستند في مسيرتها الثورية على الجماهير المناضلة كما أنها تؤكد على النوع لا على الكم فامكانيات الامة لاتكون مجرد مجموع عذدي لامكانيات اجزائها في حالة الانفصال بل هي اكثر في الكم ومختلفة في النوع . كما أن حرية كل قطر على حدة هي غير الحرية التي ينالها ذلك القطر في ظل الوحدة الكاملة وكذلك الاشتراكية لاتأخذ مداها النظري والتطبيقي الا في ظل الوحدة العربية(١).

من هنا نستطيع ان نقول وبواقعية كاملة ان فكر البعث استطاع ان يكتشف حقيقة القوى الوحدوية الحقيقية والتي لابد ان تتجاوز حدود القطر وان تكون قومية التركيب والوجود كما استطاع فكر البعث ان يربط نهاية النضال باداته فلا يمكن تحقيق الوحدة على يد انظمة هي نفسها تكرس التجزئة (٢) .

فاداة الوحدة يجب ان تخوض معركة نضال قومية ومن اجل ذلك طرح شعار وحدة النضال هو طريق الوحدة. فالوحدة الحقيقية في نظر البعث هي قبل كل شيء نضال ووحدة في النضال (٣) وعلى هذا الاساس فقد اصبحت فكرة الوحدة من وجهة نظر البعث حاجة ماسة للعرب ولاتقبل التأجيل من اجل مواجهة الخطر الصهيوني والامبريالية العالمية (٤) .

اما فكرة الحرية من وجهة نظر البعث فقد جاءت رافضة لجميع انواع الصيغ السائدة لمفهوم الحرية التي ادت وتؤدي وظيفتها كاملة في مساندة النظام الحاكم وتشويه النضال الجماهيري تحت شعارات الديمقراطية (٥)

وبما ان العدو الصهيوني يحتل فلسطين ويقيم عليها مستعمراته والتحديات الاستعمارية تحيط بالوطن العربي وتهدد وجوده القومي الامر الذي يضع أمام حزب البعث حقيقة هي انه من شروط قيام الديمقراطية . بانه لاديمقراطية مع الجوع والجهل ولا حرية مع اغتصاب الصهاينة للارض لذلك فان المهمة النضالية لحزب البعث التي جسدت في فكرته تقتضي منه نضالا جماهيرياً على طول ساحة الوطن العربي ضد التسلط السياسي والاقتصادي والاجتماعي كما انه يقوم بانهاض المهام الثورية وتنظيم الكفاح المسلح من اجل تحرير فلسطين.

(١) المنطلقات النظرية — مصدر سابق — ص ١٤ — ١٥
(٢) المنطلقات النظرية — ص ٢٣١ — ٢٤١
(٣) المصدر السابق ص ٢٣٤
(٤) المصدر السابق ص ٢٨٧
(٥) المصدر السابق — ص ٥٧

لذلك تبلور مفهوم علمي جديد للحركة في فكر البعث يستوعب معنى الحرية في هذه المرحلة من حياة الامة العربية انها حرية الانسان العربي وتحرره كما انها تحرير للارض العربية من الصهيونية والاستعمار اما الجانب الاخر لجوانب الفكر العربي الثوري فهو الجانب الاشتراكي فقد تطورت هذه الفكرة منذ ان نشأ الحزب على الساحة العربية باتجاه اكتشاف العلاقة بين النضال القومي والنضال الاشتراكي اي انه نضال ضد التجزئة ونضال تحرري ضد الاستعمار وضد الصهيونية والرجعية العربية وكان نضالا حضارياً ضد جميع انواع التخلف والجهل فاصبح للحركة مفهوم ثوري شامل هو الثورة العربية الاشتراكية الوحدوية التحررية (١) وفي ضوء ذلك يتم تحديد دور مختلف الشرائح الاجتماعية في المرحلة الراهنة من تطور المجتمع العربي في النضال من اجل استكمال الاستقلال الوطني وتحرير فلسطين والوحدة العربية (٢) وقد أوضح البعث خصوصية فكرة الاشتراكية من خلال النقاط التالية:

١ ــ ربطه بين النضال القومي والنضال الاشتراكي حين قال بانه اول حركة ثورية في الوطن العربي طرحت القضية الاشتراكية جنباً الى جنب مع القضية القومية وناضلت في سبيلها باصرار ودأب.

٢ ــ ربطه بين الوحدة والاشتراكية حين جعل الوحدة والاشتراكية قضيتين متلازمتين على الصعيدين التاريخي والاقتصادي.

٣ ــ تأكيده على الذات العربية ودور الاسلام والاديان السماوية وما جاءت به من قيم كان لها اثرها في محاربة الظلم والاستقلال والنضال من اجل اقامة المجتمع بكامل شخصيته (٣).

لذلك فان قوة المنطلقات الفكرية التي طرحها البعث مكنته من قهر كل الصعوبات والتحديات والانتكاسات التي جابهت مسيرته النضالية الطويلة في الساحة العربية حتى استطاع القيام بثورة ١٧ ــ ٣٠ تموز في القطر العراقي عام ١٩٦٨ وبحكم الصعوبات والتعقيدات التي واجهها الحزب وهو يقود تجربة البناء الثوري الجديد في القطر العراقي فقد كان

---

(١) الياس فرح ــ الوحدة والحرية والاشتراكية ــ قضايا عربية العددان (٩ ــ ١٠) ١٩٧٧ ص ١٥

(٢) الياس فرح ــ المصدر السابق ص٢٠

(٣) انظر ــ ميشيل عفلق ــ في سبيل البعث ط١ ص٢٠٨

واقع التطبيق امتحانا لنظريته الثوريه النضاليه التي افصحت عن سلامة منطلقاتها الفكرية وصواب تشخيصاتها الاساسية وقدراتها على التفاعل الدائم مع معطيات وحقائق التطبيق.

ومن خلال الاضافات الفكرية التي جسدها الرفيق المناضل صدام حسين من خلال مبادئه التاريخية لمسيرة التطبيق وكذلك الاضافات المبدعة التي قدمها من خلال اغنائه لمفهوم الحزب للوحدة وا ضافاته الفكرية الهامة من رؤية الحزب للمسألة الديمقراطية اضافة الى احاديثه الكثيرة في توضيح الاسس الصائبة للعمل الثوري وكيفية بناء الحصانة العقائدية للمناضلين وتوضيح نظرة الحزب للسياسة الدولية (١)

ولقد جسدت كل هذه الاضافات الفكرية المتميزة والغنية اصالة فكر الحزب وحيويته الدائمة على التطور والتجدد وبأن فكر البعث يؤشر في خطه العام عملية اغناء دائمة للتجربة الفكرية والعملية للحزب وتجعل من تطور النضال واساليب النضال على الصعيدين الايديولوجي والسياسي ينبوعاً واحداً لكل الروافد المتعددة التي تغتني بها حياة الثورة العربية.

لقد كانت المنطلقات الفكرية للبعث سلاحاً قوياً في مواجهة التحديات الاجنبية وقد دلت مواجهة العراق للعدوان الايراني والانتصار عليه للسنة السادسة على قوة تلك المنطلقات وعلى صدق المنطلق البعثي في كيفية تحرير الارض المغتصبة وضد العدوان ــ

من هنا وتأسيساً على ماورد نجد ان للفكر العربي الثوري الدور الاساس في تحريك الجماهير العربية لان الفكر هو سلاح تستخدمه الشعوب من اجل ابقائها والحفاظ على عنصر الديمومة فيها ولم يكن يوماً اداة لتأمل الغيبيات او الموجودات التي لاعلاقة لها بحياة الانسان وسيظل الفكر الثوري العربي في تطور مستمر بضوء تطور الواقع العربي مادامت هناك اداة ثورية تحرص عليه وعلى بقائه وتضحي من اجله.

---

(١) انظر: صدام حسين:

١ — الديمقراطية ضرورة مبدئية
٢ — الديمقراطية مصدر قوة الفرد والمجتمع
٣ — نريد عراقاً مستقلاً متحرراً اشتراكياً
٤ — آفاق التربية واستراتيجيتها
٥ — أحاديث في القضايا الراهنة — بغداد — دار الثورة ١٩٧٤
٦ — احكام الربط بين التحرر السياسي وتحرير الاقتصاد — بغداد — وزارة الاعلام ١٩٧٦
٧ — التحدي الامبريالي ودور الجبهة الوطنية.
٨ — الثورة صراعات الحاضر لذ والمستقبل
٩ — حديث الرفيق القائد صدام حسين الى الصحفيين العرب رؤية واضحة ونضال دائب من اجل عراق اشتراكي
١٠ — طريقنا خاص في بناء الاشتراكية وغيرها من الاحاديث.

خامساً: مصادر البحث

١ ـ ابن الاثير الكامل ـ ج١
٢ ـ الطبري وتاريخ الطبري ح٢
٣ ـ الياس فرح ـ مقدمة في دراسة المجتمع العربي والحضارة العربية.
٤ ـ جواد علي ـ المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام
٥ ـ محمد عمارة ـ فجر اليقظة القومية.
٦ ـ عزيز السيد جاسم ـ جدل القومية والطبقة في السياق التاريخي لنشوء الامة العربية وكفاحها ط٢
٧ ـ احمد امين ـ فجر الاسلام.
٨ ـ الدكتور عبد المنعم ماجد ـ التاريخ السياسي للدولة العربية.
٩ ـ صالح العلي ـ محاضرات في تاريخ العرب
١٠ ـ محمد عمارة ـ افاق عربية، العدد ٢ ١٩٧٦.
١١ ـ محمد فروخ ـ تاريخ الفكر الاسلامي.
١٢ ـ انور الجندي ـ اطار اسلامي للفكر المعاصر.
١٣ ـ ابن النديم ـ الفهرست
١٤ ـ الجاحظ ـ البيان والتبيين
١٥ ـ عبد الرحمن الكواكبي ـ الاعمال الكاملة.
١٦ ـ محمد عكرة دروزة ـ حول الحركة العربية الحديثة ط١ المطبعة العصرية ١٩٥٠
١٧ ـ مراسلات حسين مكماهون.
١٨ ـ الياس فرح ـ الوطن العربي والفاشية الجديدة ـ دار الطليعة، بيروت ١٩٧٥
١٩ ـ فيصل السامر ـ تطور الحياة الحزبية في الوطن العربي واثر الحرب العالمية الثانية
٢٠ ـ انور الجندي ـ العالم الاسلامي والاستعمار السياسي والاجتماعي والثقافي.
٢١ ـ الياس فرح ـ الفكر العربي الثوري امام تحديات المرحلة.
٢٢ ـ التقرير السياسي للمؤتمر القطري الثامن لحزب البعث العربي الاشتراكي ١٩٧٤.
٢٣ ـ بعض المنطلقات النظرية للمؤتمر القومي السادس ١٩٦٣.
٢٤ ـ ميشيل عفلق ـ في سبيل البعث ط١
٢٥ ـ الياس فرح ـ الوحدة الحرية ـ الاشتراكية ـ قضايا عربية العددان (٩ ـ ١٠) ١٩٧٧.

٢٦ ـ صدام حسين ـ الديمقراطية ضرورة مبدئية.
٢٧ ـ صدام حسين ـ الديمقراطية مصدر قوة للفرد والمجتمع.
٢٨ ـ صدام حسين ـ نريد عراقاً متجدداً اشتراكياً.
٢٩ ـ صدام حسين ـ افاق التربية واستراتيجيتها.
٣٠ ـ صدام حسين ـ احاديث في القضايا الراهنة .
٣١ ـ صدام حسين ـ التحدي الامبريالي ودور الجبهة الوطنية.
٣٢ ـ صدام حسين ـ الثورة صراعات الحاضر والمستقبل..
٣٣ ـ صدام حسين ـ احكام الربط بين التحرر السياسي وتحرير الاقتصاد
٣٤ ـ صدام حسين ـ رؤية واضحة ونضال دائب من اجل عراق اشتراكي.
٣٥ ـ صدام حسين ـ طريقنا خاص في بناء الاشتراكية.

القومية العربية

بثينة عبدالرحمن ياسين
كلية الآداب/ فرع الثقافة القومية

المقدمة

ان الحديث في موضوع القومية شيق ذلك لان الوحدة والانتماء الحقيقي هي مأرب كل عربي ، انها حلم ينازع كل عربي يسعى لخدمة الوحدة والحرية والاشتراكية ، والحديث في هذا الموضوع لاينحصر في جانب او جانبين فحسب ولايؤخذ من مصدر معين لكونه بحثاً متشعباً ومتداخلاً يصعب على الباحث ان يجعل حدود كل شيء على حدة فالحديث عن القومية يقودنا بشكل واخر للحديث عن الاهداف الاخرى المرتبطة به ارتباطا عضوياً والتي لاتنفصل عنه لكننا في هذا البحث في الفصل الأول سنسلط الضوء على القومية كتعريف ونهج في حياة امتنا من خلال استعراضنا لتطور مفهوم القومية ثم نبين في الفصل الثاني التحديات التي تواجهها امتنا والتي تستهدف قتل القومية العربية وفي الفصل الثالث بينا انطلاق ارادة الامة في فكر البعث الذي حدد المسؤولية التاريخية التي هي نهج الانسان العربي في المرحلة الراهنة فالحزب اعتبر القومية بانها رابطة الانتماء القطري الى امة معينة والتعلق بها عن وعي من خلال عنصر موضوعي يتمثل في مجموعة من المقومات التي تجعل شعباً معيناً امه كاللغة والتاريخ والارض والعقيدة الواحدة ، وعنصر ذاتي معنوي يتمثل بوحدة الالام والامال والاهداف . وبهذا التعريف فان القومية هي ليست انتماء فطرياً فحسب وانما يضاف الى هذا الانتماء التعلق او الحب وهو كما يعبر عنه القائد المؤسس «القومية التي ننادي بها هي حب قبل كل شيء» فالانتماء الى القومية هو قدر يمتلك الفرد ان يقرر فيه شيئاً كالاسم والوجه فانهما قدر يلازم الانسان طوال حياته . فالقومية كالاسم الذي يلصق بنا منذ ساعة ولادتنا ومثل قسمات الوجه المقدر علينا حتى من قبل ان نولد من وراثة ابوينا واجدادنا اذن تحقق القومية من خلال عنصريها الموضوعي والذاتي وهو بالضرورة ايجاد الامة بكافة خصائصها المميزة لها عن الامم الاخرى .

مفهوم القومية

ان لفظة القومية قديمة وحديثة معاً ، وهي من اكثر الالفاظ او المصطلحات غموضاً وتعقيداً من ناحية، وخلطاً وابهاماً من ناحية اخرى، لذلك تضاربت الاراء حول هذا المفهوم وسنجد التعريفات كثيرة ومتنوعة تتفق وتختلف ولكنها في النهاية تدور حول فكرة واحدة، فمصطلح القومية يعود الى جذر لغوي هي كلمة قوم ، والقوم هم جماعة من الناس (١) الذين يجتمعون تحت لواء هذه الافكار المدنية التي تكون في النهاية هذه القومية او تلك ولو اتجهنا الى المراجع لمعرفة تعاريفها سنجد الرفيق المؤسس يعرفها بانها «حب قبل كل شيء، او هي قدر محبب ، او هي المستوى الناضج الذي بلغته المجموعات البشرية نتيجة تفاعل قرون طويلة بين افرادها وبين الظروف الطبيعية والتاريخية التي مرت بها والتي نسجت فيما بينها روابط روحية مشتركة اهمها واعلاها هي رابطة الثقافة (٢) اي ان القومية هي الرابطة التي يشعر ابناء الامة الواحدة بانها تربطهم فتسيرهم في مجرى من الحوادث والظروف وتنسج عليهم غلافاً من الصفات متميزة الشكل (٣) .

وعرفها آخرون «بانها الحس الجماعي الكامل » او انها يقظه الامة وتنبهها لوحدة حياتها ولشخصيتها ومميزاتها ولوحدة مصيرها . او انها مجموعة من الناس يشعرون بروابط طبيعية تجمعهم وميول طبيعية تبلغ من القوة او الحقيقة بحيث تتيح لهم الحياة المشتركة وتجعلها ممكنة مستحبة فهم يشعرون بالسعادة اذا عاشوا معاً ويرضون بالحزن اذا فرق بينهم، وهم لايرتضون ان تفرض عليهم الشعوب الاخرى العبودية ويمكن تعريفها بانها «نزعة اجتماعية تربط الانسان الفرد بالجماعة التي ينتمي اليها والعمل المصحوب بالتضحية من اجلها» ويمكننا كذلك تعريفها بانها الشخصية الجماعية لاية امه اوهي الواقع التاريخي واللغوي والثقافي الذي يحوي خلاصة جميع التجارب الانسانية التي خاضتها الجماعة البشرية منذ نشأتها الى ان تبلورت شخصيتها تبلوراً مميزاً واضحاً قام على تفاعل عدة روابط مشتركة خاصة بهذه الامة ويتضح لنا من هذه التعريفات المتعددة والمختلفة فيما

---

(١) محمد بن ابي بكر بن عبدالقادر الرازي ، مختار الصحاح دار الرسالة ، كويت ١٩٨٣. ص٥٥٧ .

(٢) ميشيل عفلق ، معركة المصير الواحد المعركة بين الوجود السطحي والوجود الاصيل ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ،١٩٧٣ط٥ ص٤٩ — ٥٢ .

(٣) ميشيل عفلق ، في سبيل البعث « القومية حب قبل كل شيء » دار الحرية للطباعة والنشر بغداد ١٩٨٤ ص١١١ .

بينها بانها لاتمثل الا خلافات شكلية بحتة لاتمس جوهر القومية فمهما تعددت التصورات لمفهوم القومية فلا شك انها تدور حول افكار معينة . تتفق على ان القومية شيء معنوي لا مادي شيء محسوس ولكنه غير ملموس ان القومية في النهاية هي الرابطة القومية الحيوية التي تربط بين افراد الامة برباط وثيق ومتين تلك الرابطة المعنوية التي تجعل هذه الجماعة او تلك تشعر بشعور واحد وانتماء واحد، وامل واحد، ومصير واحد وهم سعداء بتلك الرابطة وهذا الانتماء وذلك المصير (١).

نشأة القومية وتطورها

القومية في شبه الجزيرة العربية حينما نتحدث عن التطور التاريخي للقومية العربية سنجد الخلاف قائماً حول تاريخها ونشأتها أهي قديمة قدم الانسان ذاته ام هي اختراع القرن التاسع عشر . فالحقيقة تشير الى ان القومية قديمة قدم القبائل العربية التي وجدت في شبه الجزيرة العربية فالعرب قديماً وحديثاً تمسكوا بنوع من الثقافة هي الثقافة العربية التي لها ملامحها وسماتها المميزة التي شكلت في النهاية القومية العربية (٢).

القومية العربية والاسلام :

انبثق الاسلام في رحاب الجزيرة العربية وجعل منها وحدة قومية ودينية قوية وقد كان للرسالة السماوية الاسلامية اثرها الكبير في تقوية القومية العربية وارساء دعائمها فقد شعر العرب باهميتهم وقوتهم ووحدتهم فازدادوا اعتزازاً بقوميتهم وازدادوا تمسكاً بثقافتهم بكل مافيها من عادات وتقاليد خاصة ووصلت القومية الى عنفوانها وظلت القومية العربية تحتل مكاناً عالياً ومرموقاً طوال العصر الاسلامي الى نهاية العصر العباسي حيث

---

(١) حزب البعث العربي الاشتراكي ، البعث فكراً وتنظيماً ونضالا ، بغداد دار الحرية ، للطباعة ١٩٧٧ ص٥١ — ٥٣ .

حزب البعث العربي الاشتراكي ، القومية والقومية العربية سلسلة الثقافة الثورية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ص٣ — ٩ .

عبدالمنعم محمد بدر ، امتنا العربية ، الحاضر والماضي والمستقبل دار المعارف بمصر ، ١٩٧٠ ص ٥٩ — ٦٤ .

(٢) بدر : المصدر السابق ص٧٥ .

محمد جاسم محمد ، الجذور الاولى للوعي القومي عند العرب افاق عربية ، السنة ٨ العدد ١١ تموز ١٩٨٣ ص٢٠٤ — ١٠٨ .

سيطرت المطامع والاهواء والاتجاهات الشخصية مما عرضها للخطر واندثار التراث و الحضارة العربية وساعد على ركود جذوة القومية العربية ، الا ان القومية بصمودها مدة تزيد على القرنين امام موجات الصليبيين المتتالية الزاحفة وامام زحف المغول المدمر (١) اثبتت بانها قادرة على الدفاع عن نفسها في اية لحظة ، كما اثبتت بان القومية موجودة في افئدة الشعب العربي كله حتى في احلك الظروف واصعبها.

القومية في ظل الهيمنة العثمانية ، حاولت الدولة العثمانية في القرن السادس عشر الميلادي السيطرة على البلاد العربية من الاخطار التي تحيط بها من جهة ثم القضاء على قوميتها من جهة اخرى فاستولت على البلاد العربية الواحدة تلو الاخرى باسم الدين فالاحتلال العثماني ادى الى اقصاء العرب عن دورهم الحضاري وافقدهم مركزهم القيادي ، فالامة العربية طوال الحكم العثماني ساكنة خاملة غير فاعلة رافقها اهمال لشؤون واوضاع الوطن العربي اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً وثقافياً ، لذلك كانت حقبة السيطرة العثمانية حقبة تخلف رمت بثقلها على كل الوطن العربي في وقت بدا لهم انهم تخلفوا ، وان فعالية التقدم انتقلت خارج الوطن العربي والدولة العثمانية ، وبالذات الى اوربا التي تفوقت في نقل حضارة العرب وبعث نفسها ، وشهدت نهضة حضارية كان من ابرز نتائجها ذلك التطور الهائل في الصناعة والزراعة والتجارة والذي رافقه نهوض ثقافي انعكس سلبياً على اطراف واسعة من العالم خـارج اوربا ليس فقط في شكل استغلال المـــــواد الخام والايدي العاملة واسواق التصريف وانما في شكل قهر حضاري للشعوب ذات الحضارات القديمة.

اصبح الوطن العربي بسبب كونه ضمن املاك الدولة العثمانية موضع اهتمام الدول الاوربية التي استهدفت تقسيم الاراضي التابعة للدولة العثمانية وابرزها الوطن العربي. ابتدأت جهود اوربا للسيطرة عليه.

انصب اهتمام الدولة الاوربية في بداية امرها على الوضع العام للدولة العثمانية في المجالين الداخلي والخارجي. فالاهتمام الخارجي يتعلق بكيفية الحيلولة دون انفراد دولة معينة فان اهتمام اوربا في المجال الداخلي شكل ضغطاً باتجاه الاصلاح (٢) .

(١) بدر ، المصدر السابق ص ص٧٥ .
(٢) بدر – المصدر السابق ٧٣ – ٧٩ .

ومن خلال حركة الاصلاحات استطاعت الدولة الكبرى ان تتخذ لها مواطن في الاملاك التابعة للدولة العثمانية وخاصة العربية منها مما جعلها تحصل على امتيازات اقتصادية تتعلق بحماية التجارة . غير ان هذه الامتيازات تحولت مع الزمن ومن خلال ارتباك الوضع العثماني الى سعي حيث تقف خلفه اطماع وقوى الدول الاوربية (١)، لذلك تطورت الامتيازات بدءاً من اواخر القرن الثامن عشر الى عملية احتلال خاصة في الاطراف البعيدة عن مركز الدولة العثمانية، وبهذه الطريقة تمكنت فرنسا من فرض احتلالها على المغرب العربي وتمكنت بريطانيا من فرض احتلالها على مصر والسودان واجزاء واسعة من سواحل الجزيرة العربية والساحل الصومالي وتمكنت ايطاليا من اخذ حصتها فيما فرضت سيطرتها(٢) على ليبيا ، لذلك بدأ النزوع القومي يشكل المحور الاساسي في حياة العرب منذ الهيمنة الامبريالية على الوطن العربي الذي زرع في اواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين حتى وضعت الحرب العالمية اوزارها فقد قامت هذه القومية تدافع عن كيانها من جديد وبدأ نضال العرب ضد الاستعمار الذي بدأ يغرس التحديات التي تواجه امتنا فعمل على اقتطاع جزء من جسد الامة العربية هو فلسطين وقدم هدية للصهيونية العالمية لتقيم عليه وطناً قومياً لليهود لذلك هبت الجماهير تعبر عن غضبها للتخلص من الهيمنة الامبريالية والحفاظ على الوحدة القومية (٣) .

(١) المثورة العربية : نظرات في القومية العربية ، القسم الثاني ، السنة ١٩٨٥ العدد ٣ ، ص١٥ — ٢٢ .

(٢) ساطع الحصري : اراء واحاديث في القومية العربية مطبعة الاعتماد ، مصر ١٩٥١ ، ص٢٥ .

(٣) د. الياس فرح تطور الآيدلوجية العربية الثورية فكر قومي الدار العربية للنشر بيروت ١٩٧٩ . ط ٤ — ص١٧ .

د. قاسم سلام : البعث والوطن العربي : منشورات العالم العربي باريس ص٥٧ — ٧١

د. توفيق سلطان اليوزبكي د. محي الدين توفيق ، السيد صلاح الدين أمين ، دراسات في الوطن العربي ، الحركات الثورية والسياسية ، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل ص٣٧ — ٤٣ .

ماجد سلمان حسين ، منشأة حزب البعث العربي الاشتراكي في سوريا ١٩٤٠ — ١٩٤٧. رسالة ماجستير ١٩٨٠ ص٥ — ١٧ حزب البعث العربي الاشتراكي ، القومية والقومية العربية ص٥٣ .

التحديات التي تواجه امتنا

الوحدة القومية هي جوهر الثورة العربية المعاصرة لانها السلاح القوي لمجابهة النفوذ الامبريالي الصهيوني الرجعي في الوطن العربي فهي توسع جبهة النضال العربي ضد الاستعمار بشكليه القديم والجديد وتقف ضد امتداد الصهيونية والرجعية وتشكل الشرط اللازم للانتقال الى مرحلة البناء الاشتراكي وتحقيق الاستقلال الاقتصادي في الوطن العربي عن السوق الراسمالية العالمية وتقضي على انظمة التجزئة المرتبطة بالسوق الراسمالية العالمية وعلى الطبقات الطفيلية التي ترتبط ببقائها واستمرارها وذلك لاينطبق فقط على الطبقات القديمة الشبة اقطاعية وانما ايضاً على الطبقات البرجوازية البيروقطراطية الجديدة التي نمت وتكونت داخل الانظمة المسماة بالتقدمية وكما انها تشكل الوحدة القومية للشعب العربي ، لذلك فان الوحدة القومية ليست عملا سهلا وانما هي ثورة حزبية وعملية صهر وولادة .

فالتجزئة الطويلة افرزت عوامل موضوعية تمكنها من البقاء والاستمرار وتقف حاجزاً كبيراً في طريق التوحيد القومي كما ان الفئات الاجتماعية المرتبطة مصلحياً باوضاع التجزئة ظلت تمارس تضليلا سياسياً وفكرياً بقصد تشويه فكرة القومية وتخريب ادوات نضالها الشعبي . لذلك فان دراسة وتحليل العوامل التي تمكن من بقاء واستمرار حالة التجزئة تقف في طريق الوحدة القومية ويصبح واجباً ضرورياً تحديد اعداء الوحدة واصدقائها وتحديد مكانتها في حركة النضال العربي المعاصر وكيفية ربط كافة النضالات الشعبية التي دمجت فيه بالنضال من اجلها ، لذلك يمكننا ان نحدد العوامل التي تقف في طريق الوحدة القومية وهي :

الاستعمار العالمي : يهدف الاستعمار الى خلق التجزئة الحديثة للوطن العربي وهو يعمل يومياً مستخدماً كافة الاساليب على ابقائها واستمرارها فالاستعمار عمل على تجزئة المنطقة التي سادها التخلف والاوضاع شبه الاقطاعية والقبلية والعشائرية اضعفت المواصلات . اما التجزئة الحديثة فهي نتيجة للنفوذ الاستعماري وسبب لاستمراره وبقائه في نفس الوقت فالاستعمار كاعلى مرحلة من مراحل تطور الراسمالية جزء الوطن العربي الى دويلات صغيرة وحول اقتصادياتها الى جزء لايتجزأ من السوق الراسمالية العالمية كسوق لمنتجاتها المصنعة ومصدر لاحتياجاتها من المواد الخام . لذلك التجزئة لم تعد مجرد حدود سياسية

---

(١) حزب البعث العربي الاشتراكي . البعث فكراً وتنظيماً ونضالا ص٧٢ .

تفصل بين اجزاء الوطن العربي وانما تحولت الى حواجز اقتصادية واجتماعية وسياسية تتعمق كل يوم (١)

٢ — البرجوازيات القطرية :

ان نمو البرجوازيات العربية لم يكن نتيجة احتياجات تطور البلدان العربية وانما نتيجة مباشرة لارتباط هذه البلدان بالسوق الراسمالية العالمية وكذلك ارتباط نمو البرجوازيات العربية باوضاع التجزئة الراهنة، فهذه البرجوازيات ارتبط نموها باوضاع التجزئة الراهنة

٣ — الاوضاع شبه الاقطاعية والعشائرية :

ان الاوضاع مازالت هي السائدة في كل الاقطار العربية وذلك على الرغم من التقدم الذي احرزته الامة في السنوات الاخيرة فقد دأب الاستعمار على استمرارها اضافة الى حرص الطبقات الاقطاعية وزعماء القبائل والعشائر الذين كانوا سنده الأساس داخل الوطن العربي فالطبقة الرأسمالية المحلية التي افرزها ارتباط الوطن العربي بالسوق الراسمالية العالمية لم تستطع القضاء على الاقطاعية والعشائرية والطائفية وذلك لان الطبقة الراسمالية كانت ضعيفة وذات علاقة وطيدة بهذه الاوضاع نفسها وبالاحتكارات العالمية في نفس الوقت وهذه الاوضاع شكلت عتبة في طريق الوحدة العربية وركيزة من ركائز التجزئة فالاقطاع في ظل الاوضاع القبلية والعشائرية والطائفية حول القطر الواحد الى عدة ممالك مستقلة عن بعضها تماماً يقف على راس كل منها اقطاعي او زعيم قبلي او عشائري ومن هنا فان هذه الاوضاع لاتقف بوجه الوحدة العربية فحسب وانما في عملية الاندماج الوطني في داخل القطر الواحد نفسه .

فهذه البرجوازيات نمت على هامش السوق الراسمالية العالمية وتلبية لاحتياجاتها في ظل ظروف التجزئة فنشأت وتطورت برجوازية كل قطر عربي بشكل مستقل ومعزول عن برجوازيات الاقطار الاخرى اي ان البرجوازية العربية بمختلف مراميها برجوازيات تعمل على ترسيخ الاقليمية لانها السند الأساس لاوضاع التجزئة الراهنة والنفوذ الاستعماري فتجزئة الوحدة بين مصر وسوريا ١٩٥٨ لم تتحقق الا بعد ان انهارت سلطة هذه الطبقات وحايفتها الاقطاع والاستعمار يشكلان خطوة متقدمة تجاه الوحدة العربية كما هو واضح في

(١) المصدر السابق ، ص٩٢ .
بدر : المصدر السابق ص١٩٦ — ٢١٣ .

كل الاقطار التي دخلت في هذه المرحلة وذلك لان هذه الطبقات نشأتها ومصالحها تمثل اكبر العقبات في طريق الوحدة (١) .

ان الاقطاع هو العقبة الاولى تاريخياً في طريق الوحدة العربية الراهنة فانه يتحالف مع البرجوازيات القطرية والاستعمار العالمي لعرقلة اي اتجاه في تطور الوحدة وهذا ما نلمسه عند قيام وحدة ١٩٥٨ حيث عمل هذا التحالف على محاصرتها والضغط عليها من الداخل والخارج لافشالها لكل ذلك فان القضاء على هذه الاوضاع داخل كل قطر عربي عن طريق الاصلاح الزراعي الجذري شكل خطوة متقدمة نحو الوحدة العربية .

الانظمة القومية البيروقراطية :

استعرضنا دور الطبقات الاقطاعية والراسمالية التي مثلت احدى العقبات الاساسية في طريق الوحدة العربية وكذلك الانظمة العربية الرجعية التي تمثلها وذلك لطبيعة نشأتها وتركيبها الاقليمي ولارتباطها الحميم بالاستعمار العالمي وسوقه الراسمالية .. ومن هذا ويتضح بان الانظمة والطبقات تركز على قتل النزوع القومي ومحاربة فكرة الوحدة العربية وتشويهها وقمع الادوات الشعبية المناضلة من اجلها فهي لاتكتفي بتخريب داخلي وانما تهدف الى تضليل وتخريب فكري خطير لفكرة الوحدة العربية وذلك عن طريق ايهام الشعب وتضليله باشكال وهمية للوحدة العربية كالجامعة العربية (٢) ومؤتمرات القمة ومختلف اشكال التعاون والتنسيق الاقتصادي والتعليمي ، هذه الاشكال التي لم تحقق اي انجاز حقيقي في اتجاه الوحدة العربية بل ان الواقع وحقائقه يؤكد تطور البلدان العربية في اتجاه يعمق جذور التجزئة ويقوي مركزها ومعاكس تماماً لاتجاه الوحدة العربية .

ان هذه العوامل هي الا عمدة الاساسية لبنيان التجزئة وبالتالي فهي تحاول ان تدفع الامة العربية في اتجاه يفتت وحدتها القومية ويبقيها مجزأة ومتخلفة وخاصة للنفوذ الامبريالي وتأثير هذه العوامل والقوى لا يقف عند حدود معينة وانما يشمل كافة المجالات والنشاطات اليومية لتنتج بدورها عوامل ثانوية لها نفس الفعل والتأثير فالتجزئة لم تعد واقعاً سياسيا وانما هي عقلية ونفسية معينة تكونت عبر سنوات طويلة . وهذه العقلية والنفسية

---

(١) حزب البعث العربي الاشتراكي ، البعث فكراً وتنظيماً ونضالا ص٩٢ .
بدر : المصدر السابق ص١٧٢ – ١٧٣ .

(٢) شبلي العيسمي : حزب البعث العربي الاشتراكي ، مرحلة النمو والتوسع ١٩٤٩ ، ١٩٥٨ دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ١٩٧٨ ط ١ ص٦ .

تظهر في الفكر والثقافة والعمل على السواء والتيارات الأقليمية الضعيفة بمختلف اجنحتها اليمينية والتقدمية هي وليد شرعي لهذه العقلية التي تحاول تأصيل جذور التجزئة باشكال مختلفة ، وذلك حال التيارات الفكرية الاممية الكاذبة التي تحاول ان تتخطى حقيقة وحدة الامة العربية باسم الاممية والانسانية وكانت وحدة الامة تتناقض مع ذلك ، ان تشديد النضال ضد الركائز الاساسية للتجزئة هو الذي يمحو تأثيراتها الثقافية والفكرية ويرمي بها في متحف التاريخ ، فالتطورات الاخيرة في الوطن العربي وسعت الوعي القومي بمحتواه التقدمي وقلصت ،نفوذ وتأثير التيارات السياسية والفكرية المعادية للوحدة العربية فالوحدة العربية في اتجاه تاريخي تفرض روح العصر والتحدي المصيري الذي يواجـهه الوطن العربي (٢) ، اما اوضاع التجزئة فهي جزء من النظام الاستعماري العالمي .

القومية في مفهوم البعث : نظر البعث الى الظاهرة القومية نظرة علمية واصيلة فهـي تعبر عن وجود امة نمت وتطورت واكتمل تكونها الحضاري وامتلكت الشروط الاساسية لتكون الامة وما التاريخ العربي في حقيقته الا تاريخ تكون الامة وما كانت احداثه الا تسجيل لحركة الامة من اجل تحقيق رسالتها القومية والانسانية وبسبب ذلك أخذ التاريخ مكانة مهمة في النهج والفكر البعثيين لانه لايعطي للامة العربية مشروعيتها التاريخية كأمة واحدة وهذه المشروعية تعني مشروعية النضال من اجل تحقيق اجلى صورها واصدقها وهي أيضاً مشروعية صنع المستقبل ومشروعية قيام الحركة القومية النضالية الثورية فالقومية في مفهوم البعث ليست نظرية وانما هي مبعث النظريات والفكرة العربية هي بديهية خالدة وهي قدر محبب وهي حب قبل كل شيء . اما النظرية القومية فهي التعبير المتطور عـن عن هذه الفكرة الخالدة وأن هذه النظرية تتمثل اليوم في الوحدة والحرية والاشتراكيـة ولذلك نقول . ان القومية هي قومية عربية قومية لانها تحوي الشروط الابتدائية لكل قومية وعربية بمعنى نيها التطور الخاص بالامة العربية على مر الازمنة المختلفة . وكانت اللغة العربية ومازال أبرز عنوان لهذا الاستمرار بما تتضمنه من وحدة التفكير والمبادىء والمثل وبهذا المعنى يأخذ التاريخ قيمة في قوميتنا التي لامكان للتميز او التفوق او السيطرة او العزلة . فالقومية ليست عنصرية بل انسانية وهذه الفكرة نابعة من تجربة العرب لمعنى العنصرية ولمعنى الظلم كما أن القومية ليست قومية دينية لان الدين له مجال اخر وليس هو

---

(١) العيسمي : المصدر السابق ص ٩٠ – ٩٥ .

(٢) د. الياس فرح : منطلقات ومفاهيم اساسية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ط ١ ١٩٨١ ص٨١ .

الرابطة للامة بل قد يورث احياناً نظرة متعصبة وغير واقعية (١) فالقومية في مفهوم البعث ليست فكرة وليست حباً وايماناً وارادة وان كانت تلك شروطاً لازمة لها لكنها ليست كذلك فليس العرب بحاجة الى تعلم شيء جديد ليصبحوا قوميين «القومية ليست علماً بل هي تذكر حي» (٢) وهي في أعمالنا الماضية والامنا الحاضرة في فضائلنا وعيوبنا في تاريخ السطور وتاريخنا المحفور على حنايا الضلوع ، فالقومية العربية حقيقة موضوعية ملازمة لنا منذ ولادتها ومثلما يرث الفرد العربي بعض الصفات الوراثية من ابائه واجداده فانه يرث انتماءه القومي ، (٣) وهي قدر قاهر يسير مجموعة من البشر في مجرى من الحوادث والظروف ، وينسج غلافاً من الصفات متميز الشكل ولن يستطيع الانسان التحلل من رباط القومية فقط فقد احكمت شدها اصابع القرون

فالقومية العربية اول حركة قومية تتوجه إلى العرب كافة على اختلاف اديانهم ومذاهبهم فالحزب يقدس حرية الأعتقاد وينظر إلى الأديان نظرة مساواة في التقديس والاحترام . فالاسلام حركة (٤) عربية يعنى تجدد العروبة وتكاملها فالمسلم لم يكن سوى العربي ولكنه العربي الجديد المتطور المتكامل والاسلام خير مفصح عن نزوع الأمة العربية إلى الخلود والشمول فهو اذن في واقعه عربي وفي مراميه المثالية والانسانية . فرسالة الاسلام هي خلق انسانية عربية . فيقظة العرب القومية اقترنت برسالة دينية او بالاحرى كانت هذه الرسالة مفصحة عن تلك اليقظة القومية ولكون الاسلام اهم مراحل تحقق الرسالة العربية في التاريخ لانه شمل الأمة العربية كلها والوطن العربي كله ، وكأن تأثيره الثقافي شاملا وواسعاً ، فالدور الحضاري للامة اصبح واسعاً بسببه ومن ذلك تبين لنا لاتعارض بين الدين والقومية وهذا تصور دقيق لطبيعة العلاقة بين الدين والقومية ولهذا كان المنظور العام للحزب منظوراً حضارياً اوسع من كونه بناء دولة او تأسيساً لحزب سياسي (٥) ، لقد كان البعث اول حركة اوضحت هذه الصلة ووضعتها في صيغها النهائية وانقذت القومية العربية من مفهومين منحرفين . مفهوم القومية المجردة الذي يفرض عليها الاصطناع والفعل ، ومفهوم القومية الدينية الذي يقضي عليها بالتناقض

(١) عفلق : في سبيل البعث ص١٨٢ ، اليوزبكي واخرون ، المصدر السابق ص٤٨
صدام حسين ، التراث العربي والمعاصرة ، دار الحرية للطباعة بغداد ص٤٨ — ٥٥

(٢) عفلق : في سبيل البعث ص١١٧ .

(٣) حسين : المصدر السابق ص١٥٤ .

(٤) اليوزبكي واخرون : المصدر السابق ص٤٩ .

(٥) حسين : المصدر السابق ص٤ — ١٥ .

والتلاشي وقد دعا البعث إلى مفهوم جديد للحياة العربية قوامه الايمان بالقيم الروحية والانسانية ، وبقيمية الروح العربية الاصيلة (١) .

ان القومية العربية لاتنظر نظرة استعلائية على القوميات الأخرى بل هي قومية انسانية لانها متفتحة ومتطورة بما للانسان من مكانة في المجتمع ، وتفسر هذا الاتجاه بربطها بين الاشتراكية وفكرة الحرية فعندما تكون القومية اشتراكية وفي نفس الوقت متعصبة لان الاشتراكية في فلسفتها هي محو لكل تمايز واستغلال وسيطرة من فئة لاخرى . والقومية العربية حركة انسانية تستوحي نظرتها من واقع العصر وحاجات الأمة وماضيها الأصيل فهي ليست كما تدعى بعض الافكار السياسية كالشيوعية بانها « القومية » مرحلة مؤقتة لابد ان ترتقي فوقها المجتمعات لتصل إلى الأممية وان القومية مرحلة رجعية وانها مشوبة بالتعصب وأنها وراء المصالح البرجوازية والرأسمالية وانها تدفع الى التوسع والحروب وهذا يمكن ان نطلقه على القوميات التي عاشت في اوربا في القرنين التاسع عشر والعشرين وهي تناقض القومية المظلومة (٢) الخاضعة للعدوان الاجنبي وليس فيها الا الحب للشعوب وانه من الصعب علينا ان ندرك ان القومية ضد الأنسانية طالما نشعر ان كفاحنا القومي في سبيل الاستقلال كان بدافع انساني لذلك بدأت الفكرة (٣) الجديدة تتبلور إلى التفريق بين النظرة القومية في الغرب والتي ثارت عليها القومية التقدمية وبين قومية الشعوب المغلوبة في آسيا وافريقيا ومنها القومية العربية التي تحمل في طياتها بذور الخير والانبعاث للقيم الانسانية ، لقد اعتبر البعث القومية العربية تعبيراً عن وجود امة بأدق فهم وتعبير عن حاجات جماهيرها وهي ليست فكر تتناولها مجموعة انما عقيدة جماهيرية تستوعب حاجات كل مرحلة وإذا كانت القومية تعبيرا عن وجود أمة فهي اذن مرتبطة بخصوصية الأمة معبرة عن ميزتها وطبيعتها فهي انسانية ككل حركة تاريخية للعرب انسانية لأنها دائماً تولد من الالام والمعاناة ، الام الاحتلال ومعاناة الاستغلال والقهر والتسلط والقومية شيء غير جديد في حياة العرب انما هي حقيقة تاريخية مرافقة لنشأتهم فهي خالدة غير انها متجددة وهي تعبر عن تجددها في قدرتها على استيعاب روح العصر ومصالح الجماهير في حلول

---

(١) ساطع الحصري : محاضرات في نشوء الفكرة القومية ، مطبعة الرسالة ١٩٥١ القاهرة ص٢٣٨

(٢) يوزبكي واخرون : المصدر السابق ص٤ .

جديدة في كل تساوم حضاري وتجدد في نظر البعث محتواها «النظرية القومية» التي تتجدد بفعل الاصالة والتناقضات القائمة ورؤية المستقبل بالوحدة والحرية والاشتراكية (١) .

بناء الشخصية القومية :

لقد عانت الشخصية العربية من الانحطاط والضياع الفكري والثقافي في ظل ظروف التجزئة والاستغلال والعبودية التي سيطرت على الامة العربية والتي مازالت تعاني في بقاع عديدة من الارض العربية وقد تعرضت الشخصية العربية وفي حقب متفاوتة لانواع عديدة من الثقافات البعيدة عن الواقع العربي وتراثه وحضارته التي اغنت البشرية باشعاعاتها، الذهبية ان تعريض هذه الشخصية للثقافات المختلفة والمنحرفة ، الفردية زائفة كانت ام واقعية استلامية ، ام مجردة أم تراثية مقربة استهدفت اعاقة التقدم والتطور والتفتح الاخذ بالتسامي لدى العقلية العربية والتي اخذت تهدد المصالح الاستعمارية والاستغلالية وخصوصاً في المناطق التي كانت شبه مضمونة في جعل السيطرة بيد بعض الدول العربية فحزب البعث استوعب واقع الاقطار العربية وربط هذا الواقع بعملية النهوض القومي فقد حدد موقفاً جديداً ينطلق من ارادة النهضة والانبعاث ويصطدم بعوامل التدهور والانحلال ويخلق واقعاً جديداً يسمو بالفكر العربي ويجعله في مرتبة المتمكن والمدرك لمايدور حوله ويحيط به فالنضال هو شريان الفكر وهو اساس الوعي الجديد (٢) .

فقد اكد الحزب بضرورة الوقوف ضد التيارات التي تواجه الجماهير العربية فاكد على أهمية الثقافة التي هي مصدر القوة التي تمكن الجماهير من حماية البناء لأن الثقافة تعمق الأيمان وتدعو إلى التفوق والصدارة ولهذا حدد البعث المنهج الذي تستند اليه الثقافة البعثية منهجاً يختلف عن مناهج الثقافة الاصلاحية بمفاهيمها المثالية او الانهزامية البعيدة عن الواقع وتختلف عن مناهج الثقافة التراثية او الثقافة المعاصرة

---

(١) عفلق : في سبيل البعث ص١٢٦ .

عفلق : معركة المصير الواحد ١٧٢ .

يوزبكي واخرون : المصدر السابق ، ٥٠ .

(٢) د. الياس فرح : قراءة منهجية في كتاب في سبيل البعث ، ط١ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط ١ جـ١ بيروت ١٩٨١ . ص٢٠٩ – ٢١٩ .

التي تهرب من مواجهة مشكلات الحاضر وتحدياته الكبرى (١) فالحزب حدد واجب الجيل العربي الجديد الذي ينبغي ان يعي المهمة التاريخية الملقاة على عاتقه وعليه ان يناضل من اجل هذه الأمة واهدافها فالنضال هو الاسلوب الوحيد الذي يستطيع من خلاله تحقيق المباديء وبالنضال نستطيع ان نكون على اتصال دائم مع هذا المجتمع وعلى اتصال اشد واوثق مع مبادئنا وروح أمتنا .

(١) الثورة العربية عدد ٤ سنة ١٩٨٤ ص٢٩ .

الخاتمة

جهدت القوى المعادية للامة العربية على قتل النزوع القومي الذي تعتنقه الأمة العربية وانصب اهتمام القوى المعادية التي اطلقت سهامها على الفكرة القومية فقد حاول هولاء منذ اليقظة العربية ان يثيروا الشكوك حول مضمون القومية العربية وان يزيفوا حقيقتها وان يظهروها امام الاعين في مظهر الفكرة الناقصة وهكذا سعوا إلى اشاعة الأضطراب حول مفهوم الفكرة القومية العربية ونسجوا حولها غلافاً من الغموض ، فقد حاول الأعداء مسح القومية من اذهان ابنائها لكونها – في نظرهم – تفرض فرضاً أو هي مذهب يصطنع او اسطورة تختلق . وفاتهم ان فكرة القومية لاتفرض على الواقع العربي وانما هي فكرة نستخلصها من الواقع نفسه ونعبر بها عن شيء قائم حي فاساس القومية هو الواقع الحي ، الايمان القائم في نفس كل عربي والحقيقة الناطقة في كل مجال من مجالات الحياة العربية وهذا الواقع الحي هو الذي يبين النظرية القومية ، فالفكرة القومية تنبع من واقع الشعب ووجوده الحي ، وهي تتلون بلون الأمة التي تعبر عنها وتقوم بمقومات حياة هذه الأمة .

المراجع والمصادر :

١ ــ محمد بن ابي بكر بن عبدالقادر الرازي ، مختار الصحاح دار الرسالة ، كويت ١٩٨٣

رسائل جامعية :

حسين : ماجد سلمان حسين : نشأة حزب البعث العربي الأشتراكي في سوريا ١٩٤٠ ١٩٤٧ رسالة ماجستير .

المجلات

افاق عربية السنة ٨ العدد ١١ ١٩٨٣ الثورة العربية العدد ٤ سنة ١٩٨٤ .

مكتبتنا العربية

الكتب

بدر : عبدالمنعم بدر امتنا الماضي والحاضر والمستقبل دار المعارف مصر– ١٩٧٠

حزب البعث العربي الأشتراكي : البعث فكراً وتنظيماً ونضالا بغداد ، دار الحُرية للطباعة ١٩٧٧ .

حزب البعث العربي الأشتراكي : القومية والقومية العربية المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت .

حسين : صدام حسين : التراث العربي والمعاصرة ، دار الحرية للطباعة ، بغداد .

الحصري : ساطع الحصري : اراء واحاديث في القومية العربية مطبعة الاعتماد مصر ١٩٥١

ساطع الحصري : محاضرات في نشوء الفكرة القومية مطبعة الرسالة ٩٥١ القاهرة .

سلام : قاسم سلام : البعث والوطن العربي منشـــورات ؛العالم العربي ، باريس

عفلق : ميشيل عفلق ، في سبيل البعث ، دار الحرية للطباعة والنشر ، بغــداد ١٩٨٤

ميشيل عفلق : معركة المصير الواحد المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ١٩٧٣ ط ٥ .

العيسمي : شبلي العيسمي ، حزب البعث ، مرحلة النمو والتوسع ١٩٤٩ – ١٩٥٨ دار الحرية للطباعة والنشر .

فرح : د الياس فرح : الثقافة والحضارة ، دار الرشيد بغداد ١٩٧٩ .

الياس فرح قراءة منهجية في كتاب في سبيل البعث جـ١ المؤسسة العربية للدراسات والنشر جـ١ ط١ .

الياس فرح منطلقات ومفاهيم اساسية المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ١٩٨١

اليوزبكي : توفيق سلطان اليوزبكي ، د محي الدين توفيق السيد صلاح الدين أميـن ، دراسات في الوطن العربي الحركات الثورية . مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل .

اساليب الدعاية الصهيونية الإذاعية في حرب ١٩٦٧

د. خالد حبيب الراوي
كلية الآداب / جامعة بغداد

مقدمة :

يتميز البث الاذاعي بانه ينتقل بين الدول بسهولة ويكاد ينجو من المنع والرقابة التي لاتستطيع ان تعرقل البث الأذاعي الا بواسطة التشويش . وفي زمن الحرب ، حيث ، يتابع المستمع الاخبار والتطورات فإن الاذاعات تلعب دورها في التأثير بشكل فعال ومع بقاء الوجود الاستيطاني للعدو في فلسطين المحتلة ، ستظل (دار الاذاعة الاسرائيلية) ، جهازا يشن الحرب النفسية على المواطنين العرب .

ان الدعاية تبدو اكثر اهمية مع اشتداد الأزمات وتقل فاعليتها اذا قلت فاعلية العوامل الأخرى العسكرية والسياسية والاقتصادية . (*)

ان هدف هذا البحث هو دراسة اتجاهات واساليب الدعاية الصهيونية من خلال توجه ، اذاعتها العربية الى العرب والى سكان الأرض المحتلة ضمن زمن الحرب الفعلية ، ذلك ، أن هذه الفترة : تمثل منطلقات الدعاية الصهيونية .

لقد اخترت عينات تمثل النمط الدعائي الصهيوني بعد ان قمت بتبويب المنطلقات واخترت العينات وقمت بتحليل مضمونها .

نبذة تأريخية :

عبر البرامج العبرية — الاخبارية والغنائية : ومحطة اذاعة اراكون ومحطة اذاعة الهاكاناه . التي أصبحت منذ ١٥ مايو ١٩٤٨ تسمى براديو صوت اسرائيل (١) (الراديو الرسمي) نشأت أول الكوادر الاذاعية الصهيونية ، والتي شقت الطريق ، بعد احتلال فلسطين لتكريس وتوجيه الدعايات الصهيونية بالاضافة الى بعض الكوادر المدربة في الخارج .

وفي الواقع ، لم تكن الاذاعة آنذاك ذات أهمية كبيرة اعلاميا ، فقد كانت قدرة البث محدودة ، واجهزة الاستقبال قليلة ، فضلا عن النفور النفسي لدى العرب من الصهيونية . لهذه الأسباب كانت الاذاعة الصهيونية محدودة الوصول إلى العرب.

وفي غمرة انتشار الوعي القومي في الخمسينات وتصاعد النشاط الثوري وانفجار الثورات والانقلابات في مجموعة من الأقطار العربية وتصاعد عدد المتعلمين والمثقفين وازدياد الدخل ووفرة اجهزة الراديو ، اصبح الاستماع إلى الاذاعات اكثر شعبية وسعة بعد أن كان مقصورا على الطبقة الثرية الموسرة والبرجوازية المتوسطة عموماً ...

وانتبهت اجهزة الدعاية الصهيونية والتي تواكب بعناية دراسة حركة وتناقضات المجتمع العربي إلى الوضع الجديد وراحت تبني منطلقات توجهها الذي يخدم أهدافها .

وتبث (الاذاعة الاسرائيلية) باللغات التالية بالاضافة إلى اللغة العربية .

الانكليزية ، الفرنسية ، الجيورجية ، العبرية ، اللادينو ، الفارسية ، الرومانية ، الروسية ، الياديش ، والاسبانية (٢) .

والبرنامج العربي (أو الاذاعة الموجهة باللغة العربية) حسب جدول الأهميات المنصوص عليها في قانون تنظيم (الاذاعة الاسرائيلية) أكثر أهمية من البرامج الموجهة إلى يهود العالم ، وإلى العالم الخارجي (٣) .

لقد تطورت (الاذاعة الاسرائيلية) بشكل كبير جدا من النواحي التكنولوجية والبرامجية خلال الستينات والسبعينات من هذا القرن كي تمارس دورها التأثيري المرسوم لها .

الاذاعة الاسرائيلية وحرب ١٩٦٧ :

لقد حشد الاعلام قبل ٥ حزيران ١٩٦٧ العواطف العربية ، وصعد آمال العرب وأمانيهم إلى أقصى درجات الوثوق والنشوة بالنصر ، وخدرتهم تصريحات القـــادة السياسيين والعسكريين الذين ظلوا يتحدثون عن ضخامة القوى البشرية والحربية التـي تفوق كثيراً قوى وجود العدو الاسرائيلي ، وأصبح من المسلم به عند المواطن العربي ان المعركة التي ستقوم ماهي الا عبور سهل لتحرير فلسطين !! وأخذ الاعلاميـــون العرب يتحدثون بلا حذر ويعبرون عن أحلامهم وكأنها على وشك التحقق بعد دقائق .

وقد استندت الدعاية الصهيونية في مجمل نجاحها في حرب حزيران ١٩٦٧ على تناقضات الاعلام العربي واستثمار المبالغات التي اعتمدتها بعض أجهزة الأعلام العربي .

ان المرتكزات الأساسية في الموضوع هي :

١ ـ معركة الاعلام الخاسرة :

أثناء حرب حزيران ١٩٦٧ كانت معظم الجماهير العربية تتداول أخبار القتال وتنصت إلى المحطات متابعة التطورات كأنها في صفوف المعارك الأولى وأصبح جلياً أن الجماهير العربية قد صارت فريسة للحملات النفسية من خلال الأخبار والتعليقات .

لقد تهيأ للعربي ، عبر معالجات أجهزة اعلامه ان المعركة التي يخوضها هي ضد العدو الاسرائيلي وحده ، بدون ان يوجه انتباهه إلى دور الامبريالية الخطير في حفاظها المستميت لديمومة الكيان الصهيوني .

وحين تحولت اجهزة الاعلام المصرية إلى التنبيه إلى الدور الجذري الذي تلعبه الولايات المتحدة الأمريكية والدول الامبريالية الأخرى في الحرب (٤) ، كان ذلك بعد فوات الأوان .

وتحدت (الاذاعة الاسرائيلية) الاعلام العربي المصري « .. قوموا ايها الدعائيون المصريون بعرض الطائرات البريطانية والامريكية التي اسقطتموها على شاشة التلفزيون واعرضوا ايضا طياريها والا فكل ما قلتموه كان كذباً في كذب (٥) .. »

وراحت (الاذاعة الاسرائيلية) تكرر هذا النداء ، مما وضع اجهزة الاعلام المصرية في موقف صعب ، وكان المواطن العربي ينتظر مايكذب (الاذاعة الاسرائيلية) بدون طائل ، واستغلت (اسرائيل) عدم وجود الادلة المحسوسة لدى اجهزة الاعلام العربية للهجوم على الاعلام العربي واظهار عجزه وعدم مصداقيته .

وفي مجمل الأخبار والتعليقات العربية كانت ترصد الاخطاء الاعلامية العربية لتقنع المستمع العربي انه ازاء انتصارات عربية وهمية ، تتعمد التغرير به ، لتخلق رد فعل نفسي عميق تجاه مصادر اعلامه أولا وتجاه حكوماته بالتالي :

لقد خسر العرب المعركة الاعلامية بشكل جلي ومؤثر ، وترتبت آثار جدّ عميقة على التوجهات الخاطئة للاعلام العربي ، ظلت الدعاية الصهيونية تستثمرها طوال السنوات التي اعقبت حرب حزيران ١٩٦٧ .

٢ ــ الانتصار الواثق :

في اليوم الأول للقتال وكان ٥ ــ ٦ ــ ١٩٦٧ وبعد أن استمع المواطن العربي إلى البيانات العربية من محطات مصر وسوريا والاردن وهو منتش بالنصر والتقدم . اذاعت محطة (الاذاعة الأسرائيلية) (٥) اخبار الهجوم العربي على بعض المناطق وقصفها بالمدفعية ، وبعد ان عددت الخسائر القليلة قالت الاذاعة « ذكر مراسلنا ان الاعمال الزراعية والحصاد قد استمرت في قرية نيرين في الحقول البعيدة عن الحدود . وفي ساعات الصباح قصفت أراضي القرية المتاخمة للحدود وشبت النار في حقول القش وقد تمكن ابناء قرية نيرين من حصد الزراعة » واوحت (الاذاعة الاسرائيلية) ان الجيوش العربية لم تقترب من القرية من الحدود بل قصفتها من مواقعها ، وان ابناء القرية استمروا في الحصاد وكأن المعركة ماهي الا غمامة عابرة ! كذلك اذاعت في اليوم الاول خبرا عن قصف مدينة القدس من قبل المدفعية الأردنية ثم اضافت « هذا وقد ولد طفلان في ضاحية في اورشليم ولما لم يكن من السهل نقل الوالدتين إلى المستشفى للولادة فقد ارسلت اليهما مولدات وقد رزقت كل منهما بطفل ذكر ، وقد وصلت إلى اورشليم الصحف المسائية المعتادة (٦) » ويوحي هذا الخبر بأن الحياة تجرى بصورة طبيعية بالرغم من القتال الناشب بالقرب من مدينة القدس وان الخدمات التي تقدم للجمهور مستمرة وكذلك خدمات النقل والتوزيع .

وامعاناً في تأكيد الأوضاع الطبيعية ، فقد اذاعت بان قيادة الدفاع المدني تنبه المواطنين الى ان يأخذوا بنظر الاعتبار اشارات الانذار التي تسمع احياناً من الراديو !

ان (الاذاعة الاسرائيلية) انطلقت من مواقع الثقة بالانتصار ، ورددت أبان الحرب اخبارا تؤكد استمرار الحياة الطبيعية في (اسرائيل) وبالمقابل اذاعت اخبارا توحي وتؤكد الفوضى والتخلخل في الجانب العربي .

٣ ــ الاختلال :

كان الصراخ الحماسي الذي ينطلق من اذاعات صوت العرب والقاهرة ودمشق والاذاعات العربية الاخرى يواجه بلهجة هادئة وباردة من اذاعة اسرائيل باللغة العربية. وكانت المارشات العسكرية والاغاني الثورية العربية تقابل بأغان عاطفية وموسيقى هادئة ومرحة .

لقد ذهل المواطن العربي وهو يستمع الى الاغاني والموسيقى العاطفية والمرحة التي كانت تذيعها (الاذاعة الاسرائيلية) ، فهي لم تكن بحاجة الى اذاعة الاغاني والموسيقى الحربية لكي تشن الحرب النفسية على المواطن والعسكري العربي لعدة اسباب :

(أ) ان اذاعة اسرائيل باللغة العربية موجهة أصلا إلى العالم العربي وبالتالي فان المارشات العسكرية التي تسمع في الاذاعة العبرية الموجهة إلى سكان الأرض المحتلة ليس لها مايبررها في الاذاعة العربية .

(ب) ان مقابلة الهيجان بالهدوء ستجعل الطرف المقابل مرتبكا .

(ج) ان تعزيز الارتباك بمجموعة من أخبار الانتصارات وتأكيد كذب القيادات العربية واجهزة اعلامهم ، سيجعل المواطن العربي يفقد قدرته على التمييز فالتوقف فمراجعة وضعه من خلال اليأس ، وبالتالي السقوط في السلبية ومن ثم تشكيل جماعات ضاغطة ضد القوات المسلحة والقيادات السياسية والعسكرية تنال في النهاية من وحدة الصف الوطني .

(د) تعتبر الأغاني والموسيقى العاطفية والمرحة دلالة على الاطمئنان والقوة والانتصار وهذا ماتروجه (اسرائيل) لوضعها بكافة وسائلها الاعلامية .

كذلك اعتمدت الدعاية الصهيونية اذاعة الاخبار الموجزة في محاولة لاصابة المستمع المتلهف لسماع التفصيلات بالحيرة . ومن أمثلة ذلك ما أعلنه الجنرال (اسحق رابين) رئيس اركان الجيش بمناسبة مرور ستين ساعة على بدء المعركة قال فيه انه أصبح في أيدي جيشه معظم مساحة شبه جزيرة سيناء بما في ذلك شرم الشيخ وكذلك القسم الاكبر من الضفة الغربية بما فيها بلدة القدس القديمة وأريحا وبيت لحم (٧) .

٤ ــ انذارات المنتصرين :

في اليوم الثاني للقتال انطلقت الأذاعة الاسرائيلية من ثقتها الكاملة بالانتصار بعد تحطيم الطيران العربي وانعزال القوات البرية ، واصبح الاعلام الصهيوني يوازي في تفوقه على الاعلام العربي تفوق سلاح العدو .

وبذلت (الاذاعة الاسرائيلية) جهودها لتفتيت روح المقاومة وهي تستخدم التحذير والتهديد لتتمكن من السيطرة على مناطق المقاومة كما أذاعت نداءات وتهديدات كثيرة الى جميع الفصائل العربية المشتركة في الحرب (٨) .

وأزاء كل تبجح الدعاية الصهيونية فانها كانت تلجأ إلى التهديدات الهيستيرية التي تنم عن توجسها (٩) .

ان التكرار المستمر لنداءات التسليم ، ورفع الأعلام البيض ، وعدم المقاومة أو مخالفة أوامر (الجيش الاسرائيلي) كانت تهدف إلى تحقيق مردودات مهمة بالنسبة للدعاية الصهيونية .

فالنداءات تجزم بانهيار الجبهات العربية وانتصار (اسرائيل) السريع والفعال وتعجل في انهيار بقايا التماسك في جبهات القتال وتفتت روح المقاومة لدى المواطنين العرب .

٥ ـ لطمات سريعة :

دأبت محطة (الاذاعة الاسرائيلية) أثناء الحرب على شد انتباه المستمعين ببرنامج عنوانه (هل تعلم) روجت عبره مجموعة كبيرة من الاكاذيب التي وضعتها في حربها النفسية لتدمير ثقة الجندي والمواطن العربي بارادته وقوته .

ورغم تهافت هذه الاكاذيب الا ان المواطن العربي كان في حالة نفسية مشتتة ويصعب عليه التمييز بين الصدق والاكاذيب خصوصاً بعد انكشاف ادعاءات الاعلام العربي بالنصر .

ومن امثلة ما اذاعته الدعاية الصهيونية في تعليقاتها السريعة في برنامج (هل تعلم) : « هل تعلم ان مصر قالت بانها ستدمر اسرائيل وهل تعلم ان القوات الاسرائيلية دمرت القوات المصرية البرية والجوية فيما لايقل عن يوم واحد» (١٠) .

وكذلك « هل تعلم ان الرئيس عبدالناصر الذي اباد جيش الدفاع الاسرائيلي طائراته عن بكرة ابيها احتفظ لنفسه ولاصدقائه بثلاث طائرات لاستخدامها بالطوارىء » (١١)

وهناك أمثلة كثيرة أخرى . والخلاصة أن التعليقات الخاطفة والسريعة تعلق في الذهن ويمكن روايتها بسهولة ، وهي اذ تمتزج مع الاخبار والتعليقات المتعاقبة والكثيفة تعمق التأثير في المستمع العربي .

٦ ـ العراق :

عندما اعلنت السلطات العراقية في عام ١٩٦٧ بشكل استعراضي عن مشاركة الجيش العراقي في معركة التحرير ، استدعت أجهزة الاعلام التي راحت تصف تحرك الجيش وتوديعه من قبل رئيس الجمهورية في ذلك الوقت . فقدمت لاجهزة الرصد الاسرائيلية

معلومات ثمينة وسهلة ، استطاعت بموجبها رصد تحرك الجيش العراقي وتمكنت من قصف وضرب بعض الطائرات التي وصلت الى معسكر (H3) الجوي .

وكانت الدعاية الصهيونية تؤكد ان (اسرائيل) قادرة على الوصول الى أية منطقة يتجمع فيها الجيش وانها على علم بجميع مايجري على الارض العربية وهي تحذر الطيارين العراقيين من (مغبة) المشاركة في القتال (١٢) .

ولم تكن الدعاية الصهيونية تنظر الى مشاركة الجيش العراقي في القتال نظرة جدية لانها تعلم ان القيادات المسؤولة عن توجيه المعارك لاتملك موقفاً مستقلا ، وبالتالي فان دفع الجيش الى الحرب انما هو عملية استرضائية للشعب بالرغم من حماسة الجيش وتحفزه للقتال .

٧ — حرب غير مرغوبة :

كانت الدعاية الصهيونية في حرب ١٩٦٧ تجسم للمواطنين العرب مدى انحلال انحلال الجبهة العربية العسكرية لتوهم بأن الجيش العربي لايرغب بالقتال وان افراده ، يتحينون الفرص للهرب أو الانسحاب من الجبهة .

أذاعت الدعاية الصهيونية « في نبأ من أنقرة ان الضابط السوري الذي كانقد اجتاز الحدود الى تركيا أمس وطلب منحه حق اللجوء السياسي فيها أبلغ السلطات التركية بأن هناك عدداً آخر من الضباط السوريين يعتزمون الفرار من سوريا والالتجاء الى تركيا . هذا وقد غلقت السلطات السورية حدودها مع تركيا » . (١٣)

ان الخبر السالف يثير النقاط التالية :

(آ) الخبر وارد من انقرة وليس من دمشق لكي يوحي للمستمع بأن الخبر آت من مكان حيادي .

(ب) ان الضابط (الذي لم يذكر اسمه أورتبته) أبلغ السلطات التركية بعزم ضباط ، آخرين على الفرار والتجوء الى تركيا . ومعناه أن هناك حركة جماعية للفرار وعدم المشاركة في الحرب .

(ج) ان سوريا أغلقت حدودها لتمنع فرار ضباطها ولتجبرهم على خوض الحرب وتتغافل الاذاعة الاسرائيلية بالطبع عن كون اغلاق الحدود والمطارات هو اجراء وقائي تستخدمه الدول أثناء الحروب .

ان اذاعة اخبار من هذا القبيل يكرس في الذهن العربي الانتصار (الأسرائيلي) الذي يشكل جوهر التوجه الدعائي الصهيوني .

٨ - الاحتياجات المفقودة :

كانت الدعاية الصهيونية تركز على اذاعة اخبار نقص المواد الغذائية لدى القوات العربية وفي الدول العربية التي تشارك حكوماتها في القتال ، وفي نفس الوقت تستعرض كميات الطعام الوفيرة الموجودة في (اسرائيل) . (١٤)

وعندما تكون المسألة متعلقة بالعرب فان الطرق تكون مقطوعة ولايصل الطعام الى الجنود ليس من قبل مواطنيهم فحسب ، بل ومن قبل ادارات جيوشهم . (١٥)

ان هدف الدعاية الصهيونية من اذاعة أمثال هذه الاخبار والتعليقات هو الايحاء بافتقاد الجيوش العربية التنسيق مع مراكز تموينها وقاداتها . وضمنا ينعدم الاتصال وتختفي العلاقة بين الجبهة الداخلية والجيوش العربية المحاربة .

٩ - مواعيد البث :

من دلائل التفوق (الاسرائيلي) الذي كانت توحيه (الاذاعة الاسرائيلية) الى المواطنين العرب انها كانت توقف بث برامجها في موعد لايتعدى الساعة الثالثة بعد منتصف الليل في الايام الاولى للقتال ثم أوقفت بثها في الساعة الواحدة واربعين دقيقة بعد منتصف الليل في الحادي عشر من حزيران ١٩٦٧ عائدة الى برامجها الاعتيادية.

وفي هذا التوقيت الذي اتبعته الاذاعة الاسرائيلية أوحت الى المستمعين المتلهفين لمتابعة أخبار المعارك ومعرفة ماتذيعه محطة العدو بأن المعارك قد حسمت لصالح (اسرائيل) وان ضرورة استمرار الاذاعة بالبث غير الاعتيادي قد انتفت .

والخلاصة ان الدعاية الصهيونية قد استندت في مجمل نجاحها في حرب حزيران ١٩٦٧ على تناقضات الاعلام العربي الصادر عن وجهات نظر متباينة في الاقطار العربية واستثمار المبالغات التي اعتمدتها بعض أجهزة الاعلام العربي واستطاعت ان تتجاوز الاعلام العربي وأن تحقق اهدافها .

الهوامش

(*) مقالات في الدعاية الصهيونية وحروب أكتوبر – منظمة التحرير الفلسطينية / مركز الأبحاث بيروت / ١٩٧٤ / ص١٩

(1) John Zimmerman, Radio propaganda in the Arab-Israeli War 1948, The Wiener Library Bulletin, Vol. XXVII, No.30-31, 1973, pp.3-5.

(2) World Radio TV Handbook, 1978, pp. 185-186.

(٣) مجلة الفنون الاذاعية، كيف يوجهون الاذاعات في اسرائيل ، العدد ٤، تموز ١٩٧٣ بغداد ، ص٩٤.

(٤) راديو الاذاعة الاسرائيلية (باللغة العربية) يوم ١٩٦٧/٦/٨ الساعة ١٠و٨ – وكالة الانباء العراقية انصات (واع انصات)

(٥) و. ا. ع – إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٨

(٦) و. ا. ع – إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٥ – الساعة ١١٫٣٠ مساء

(٧) و. ا. ع – إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٨، الساعة ٧/٤٥ صباحاً

(٨) انظر مثلا ماأذيع يوم ٦/٦ الساعة ٩٫١٥ صباحاً ويوم ٦/٨ الساعة ١١ ليلا – واع انصات

(٩) و. ا. ع إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٨ – الساعة ٨

(١٠) و. ا. ع إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٦ – الساعة ٩٫١٥ مساء

(١١) و. ا. ع إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٦ – الساعة ١٠٫١٥ مساء

(١٢) و. ا. ع إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٦ – الساعة ١٫٣٠ صباحاً

(١٣) و. ا. ع إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٦ – الساعة ١٠٫٣٠

(١٤) و. ا. ع إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/٩ – الساعة ٦٫٣٠

(١٥) و. ا. ع إنصات – يوم ١٩٦٧/٦/١١ – الساعة ٦٫٣٠

مكتبتنا العربية

العلوم الاجتماعية

دراسة واقع السلوك الاداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية في الاردن

الدكتور كمال دواني
كلية التربية ـ الجامعة الاردنية

تهدف هذه الدراسة فيما تهدف اليه التعرف الى واقع السلوك الاداري لمديري المدارس الثانوية من خلال الكشف عن طبيعة المهمات والنشاطات التي يقومون بها في اثناء ساعات العمل اليومي. كما تهدف الى تحديد واقع الفترة الزمنية التي يقضونها على كل مهمة او نشاط، وموازنة ذلك بالتقديرات المتوقعة من المسؤولين الاداريين في مكاتب التربية والتعليم.

لقد طرأ تغير ملحوظ في الاونه الاخيرة على ادوار مدير المدرسة الثانوية ومسؤولياته ذلك لان التغيرات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية التي حدثت في العالم انعكست على المدرسة واثرت على اهدافها ومناهجها واسلوب التعليم فيها. ومن الطبيعي ان يستدعي هذا التحول تطويرا مناسبا للادوار والمسؤوليات التي يقوم بها مدير المدرسة.

يبين مثلاتوماس سيرجيوفاني (١) (Sergiovanni) المؤلف البارز في مجال الادارة والاشراف التربوي، في بحثه المنشور «القيادة والتفوق المدرسي» جوانب متعددة في القيادة المدرسية. وقد حصر هذه الجوانب في أدوار خمسة رئيسية دعاها بالقوى القيادية. ولاهمية هذه الجوانب، فهذا موجز لها.

١ ــ القيادة الفنيــة (Technical Leadership) وتعني ان يقوم المدير بدور «المهندس الاداري» وان يتقن مهارات في التخطيط، وفي ادارة الوقت وتقنياته. وفي البنية التنظيمية وعمليات التنظيم، وان يكون ماهرا باستخدام الاستراتيجيات وفهم المواقف.

٢ ــ القيادة الانسانية (Human Leadership) وتعني ان يقوم المدير بدور «المهندس الانساني» وذلك بالتأكيد على مفاهيم العلاقات الانسانية، والقدرة على التفاعل الشخصي، وتكنولوجيا الدافعية والوظيفة، وتوفير الدعم والتشجيع وفرص النمو لاعضاء الهيئة التدريسية.

٣ ــ القيادة التربوية (Educational Leadership) وتعني ان يقوم المديــر بدور «الطبيب العيادي» وذلك من خلال الاشراف والقدرة على تشخيص المشاكل التربوية، وارشاد المعلمين ومساعدتهم في النمو وعلى تطوير المنهاج وتحسينه، ويتوقع من مدير المدرسة الموهم لقيادة التربوية ان يوفر المعرفة المهنية الخبيرة التي تؤثر على كفاية التعليــم وعلى تطور البرنامج التربوي.

ويشير سيرجيوفاني في هذا الصدد الى ان القوى الفنية والانسانية والتربويه للقيادة المدرسية ، يمكنها ان توفر عوامل ضرورية للتعليم الناجح ، ولكن قد لايمكنها ان تضمن المستوى التعليمي المتفوق، لان المدارس التي تتمتع بهذا المستوى تتميز ــ بالاضافة الى القوى الثلاثة السالفة الذكر ــ بقوتين أخريين وهما : القيادة الرمزية (Symbolic Leadership) والقيادة الثقافيــة (Cultural Leadership) . فالقيادة الرمزية هــي القيادة التي تؤهل مدير المدرسة للقدرة على وضع الاهداف المهمة وعلى توعية المعلمين بما له قيمة واهمية . وذلك من خلال جولاته في المدرسة وزياراته الصفية والاختلاط بالتلاميذ ، والمشاركة بنشاطاتهم ، والعمل على توضيح اغراض المدرسة الاساسية ، والالتزام بها وتحريك الوعي الانساني لها . ويعبر هؤلاء القادة عن جوانب الرمزية في قياداتهم عندما يتجاوزون سطح الاحداث . ويبحثون بعمق عن المعاني والقيم؛

اما القيادة الثقافية ، فقد عبر عنها سيرجيوفاني من خلال البحث عن تعريف تلك القيم والمعتقدات وتقويتها وتوضيحها ، والمثل التي تعطي المدرسة هويتها المميزة. فهي القيادة التي يبرز نشاطها من خلال تحديد اغراض المدرسة ورسالتها، وتوضيح الابعاد الثقافية الرئيسية لها، والسعي الى ربط الاعضاء العاملين بهذه الابعاد .

انها قوة ثقافية تعمل على ربط التلاميذ والمعلمين بمجموعة واحدة متماسكة، تؤمن بعمل المدرسة (٢).

وقد ابرز ميرفي ورفاقه في الآونة الاخيرة بعض المتغيرات القيادية التي لها صلة وثيقة بفاعلية المدرسة، وصنفوها الى ثلاثة مجالات قيادية:

١ ــ القيادة المتصلة بالتعليم.

٢ ــ القيادة المتصلة بمناخ المدرسة الاكاديمي.

٣ ــ القيادة المتصلة بمناخ المدرسة الاجتماعي.

اما الوظائف التي وضعت لخدمة هذه المجالات القيادية ، واستراتيجيتها فهي كالتالي:

١ ـ تأطير اهداف المدرسة واغراضها .

٢ ـ تنمية التوقعات وتعزيزها ، والمحافظة على توقعات عالية من قبل التلاميذ.

٣ ـ مراقبة انجاز التلاميذ وتقويته، واستخدام البيانات التقويمية في معرفة مدى تحقيق الاهداف من جهة، وفي تقويم البرامج التعليمية من جهة اخرى .

٤ ـ حماية الوقت التعليمي من خلال استخدام السياسات والممارسات التعزيزية التي تعمل على الحد من تأخر التلاميذ، وتغيبهم واهمالهم لواجباتهم.

٥ ـ دعم عملية التدريس والعمل على تحسينها. ويمكن تحقيق هذه الوظيفة مباشرة عن طريق توفير برامج التدريب لاعضاء الهيئة التدريسيه، والعمل معهم في غرفة الصف. ويمكن تحقيقها كذلك بطريقة غير مباشرة عن طريق توزيع تقارير البحوث والمعلومات المتعلقة بغرض التدريب في اثناء الخدمة . وتوفير الفرص للمعلمين لملاحظة زملائهم .

٦ ـ دور المدير المهم في مجال الاشراف والتقويم ، اذ يتطلب العمل مع المعلمين بنشاط ،ليؤكد على ان اهداف غرفة الصف مرتبطة مباشرة بأهداف المدرسة وغاياتها ، ويتطلب كذلك القيام بمساعدتهم على تحسين تعليمهم ، وهذا مايسمى بالنشاط الاشرافي للمدير .

٧ ـ ويضاف الى هذه الوظائف مهمة المدير في تهيئة بيئة عمل منتجة عن طريق اكتساب احترام المعلمين وصداقتهم ودعمهم ، والعمل على تنمية الشعور بالحرية لديهم كي يقدموا مساهمتهم ومقترحاتهم(٣).

يشير الادب المتصل بالقيادة التربوية الى ان وقت مدير المدرسة يجب أن يقسم بين مهمات ادارية ومهمات قيادية ، لان المدرسة مثلما تحتاج الى من يحافظ على تسيير العمل فيها ، فانها تحتاج الى من يعمل على احداث التغيير والتحسين في اهدافها ونشاطاتها وادائها. وهذا مايقصد بدور المدير القيادي .

وقد اشار اونز (Dwens) بوضوح الى اهمية الدو القيادي في المدرسة عندما قال : ان مديري المدارس يتصورون انفسهم وهم يلبسون القبعة الادارية . انهم مجرد اداريين تنفيذيين بالمعنى التقليدي ، وان ما يهمهم هو القيام بتنسيق المهمات الصغيرة والمتخصصة وتنظيمها والتي بمجموعها تشكل العمل المدرسي. فالادارة بهذا المفهوم تعني العمليات التي تساعد المدرسة على تحقيق اهدافها . ويعتبر الاداري قوة استقرار لها . اما الدور القيادي فيختلف بمفهومه عن الدور الاداري فالقادة يحدثون التغيرات في المدرسة ـ تغيرات اما في الاهداف ، اوفي الطريقة التي تسعى المدرسة بوساطتها الى انجاز هذه

الاهداف . فبينما يسعى الاداري الى المحافظة والاستقرار ، يسعى القيادي الى التغير والتطوير . ومن الطبيعي ان تحتاج المدرسة الى المدير الذي يخصص وقتا كافياً للعمل القيادي ، كما يخصص وقتا كافياً للعمل الاداري.

لكن مفهومي الادارة والقيادة قد يجعلان من « القيادة الادارية » تعبيراً مضللاً ، من حيث انه ربما يفهم منه ان مدير المدرسة يلبس قبعتين في آن واحد ، فهو من جهة ، يحمل مسؤوليات ادارية جسيمة بسبب المطالب الادارية المتزايدة والمستمرة ، ومن جهة اخرى فانه من المرغوب فيه أن يقدم نشاطا قياديا لمدرسته . ومهما يكن من امر فلابد من اقامة التوازن بين النشاطين عن طريق تزويد المدرسة بالكفاية الادارية المطلوبة ، وبالوقت الذي تحتاجه . وتوفير القيادة لها عند الضرورة (٤) .

اما بالنسبة الى الدراسات السابقة التي اجريت في مجال المنهج الوصفي المباشر في البحث فلم يتوفر فيما اعلم — اية دراسة عربية . الا أنه عثر على دراسة واحدة اجريت في الولايات المتحدة الاميركية . (٥) .

وقد اجريت الدراسة على خمس مدارس ثانوية وذلك لرصد سلوك المدير الاداري ، والوقت الذي يقضيه على مختلف المهمات خلال اليوم الدراسي وذلك عن طريق اسلوب الملاحظة المباشر والمنظم الذي طوره منتزبيرغ (Mintzberg) . (٦)

وخلاصة هذه الدراسة ان قامت لجنة بملاحظة خمسة من مديري المدارس الثانوية ، ومكثت في كل مدرسة خمسة ايام متتالية ، لتلاحظ وترصد نشاطات المدير ومهماته اي انها قامت بوصف المهمة ومدتها ، ومكانها والغرض منها والمشتركين فيها. ولقد وضعت كذلك جميع المراسلات ، خلال تلك الفترة ، بين أيدي اعضاء اللجنة لاختبارها وتدوين الملاحظات عنها.

وتشير نتائج الدراسة ، الى ان عدد الانشطة التي رصدت ، وحللت خلال فترة الملاحظة بلغ (٣٧٣٠) نشاطا، اي بمعدل (١٤٩,٢) نشاطا يومياً من قبل المديرين الخمسة .

وتبين ان نسبة الوقت الذي يصرفه المدير على الاتصالات التي تتم عن طريق الاجتماع وجهاً لوجه قد بلغت (٥٣,٨٪) من وقت المدير خلال يوم العمل . اما العمل الكتابي بأنواعه (Desk Work) فقد بلغت نسبته (١٦٪) ، والمكالمات الهاتفية (٥,٨٪) والمراقبة (٥,٥٪). ومما يجدر ذكره ان نتائج هذه الدراسة لاتشير من خلال رصد المهمات ان للمدير مهمات اشرافية — اي لايوجد اي نسبة مئوية من وقت المدير مخصصة للنشاط الاشرافي، كما

ويلاحظ من نتائج الدراسة ان الاجتماعات القصيرة غير المحددة، والتي تتم عرضا، كان لها اعلى نسبة مئوية من وقت المدير يوميا اذ بلغ معدلها (٢٧,٥٪) من الوقت العام . (٧)

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى وصف السلوك الاداري لمدير المدرسة الثانوية عن طريق رصد المهمات التي يقوم بها خلال ساعات العمل اليومي والفترة الزمنية التي يقضيها على كل مهمة ، ومقارنة ذلك بالفترات الزمنية التي يقدرها المسؤولون المباشرون لهذه المهمات . لذلك تسعى الدراسة الى الاجابة عن الاسئلة التالية :

١ — ماهي المهمات الادارية التي يقوم بها مدير المدرسة الثانوية والوقت الذي يصرفه على كل مهمة؟

٢ — هل يوجد فروق بين الوقت الذي يصرفه المدير / المديرة على مختلف المهمات الادارية . والوقت الذي يقدره المسؤولون المباشرون لهذه المهمات؟

٣ — ماهي المهمات التي يرى المسؤولون المباشرون انها من مهمات المدير/ مديرة المدرسة الثانوية وتجب اضافتها .

الطريقة

عينة الدراسة :

تكونت العينة من فئتين :

الفئة الاولى اختير افرادها من مديري ومديرات المدارس الثانوية ، التي تقع في المحافظات الوسطى ، من الملتحقين في كلية التربية ، لدراسة دبلوم ، او ماجستير التربية والذين رغبوا في الاشتراك بهذه الدراسة ، وعددهم (٢٠) عشرون مديراً ومديرة .

الجدول رقم (١)

يبين عدد افراد العينة الاولى وتوزيعها حسب الجنس والمنطقة

العدد	الجنس	المنطقة
٥	ذكور	عمان
٥	اناث	عمان
٤	ذكور	الزرقاء
٤	اناث	الزرقاء
١	ذكور	مادبا
١	اناث	مادبا

أما الفئة الثانية من العينة، فتكونت من مجموعة من المسؤولين في مكاتب التربية والتعليم، والمشرفين مباشرة على المدارس المحافظات الوسطى وعددهم (٢٨) ثمانية وعشرون مسؤلا ، لهم اتصال مباشر بالمدارس ، وممن تتوافر لديهم الخبرة الادارية والاشرافية. وقد طلب الى هؤلاء ان يضعوا تقديراتهم للوقت الذي تتطلبه مهمات المدير الادارية ، وان يقترحوا مهمات اخرى يرون انها تقع ضمن مسؤوليات المدير .

والجدول التالي يبين توزيع افراد هذه العينة :

الجدول رقم (٢)

يبين توزيع افراد عينة المسئولين حسب المكان والوظيفة والمؤهل

المكتب / الدائرة	الوظيفة	المؤهل
١ ــ مديرية التعليم العام	مدير التعليم العام	دكتوراه ادارة تربوية
٢ ــ دائرة التربية والتعليم	مدير التربية والتعليم	ماجستير تربية
لمحافظة العاصمة	مدير شؤون التربية والتعليم	دكتوراه علوم
	رئيس قسم التعليم المستمر	ماجستير تربية
٣ ــ جبل عمان	مدير المكتب	بكالوريوس + دبلوم تربية
	مساعد مدير	بكالوريوس + دبلوم تربية
	رئيس قسم الاشراف	ماجستير تربية
	مشرف	بكالوريوس + دبلوم تربية
٤ ــ جبل الحسين	مدير المكتب	ماجستير تربية
	مساعد المدير	ماجستير تربية
	رئيس قسم الاشراف	ماجستير تاريخ
	مشرف	ماجستير تربية
٥ ــ مكتب المحطة	مدير المكتب	ماجستير تربية
	مساعد المدير	ليسانس + دبلوم تربية
	رئيس قسم الاشراف	ليسانس + دبلوم تربية
	مشرف	بكالوريوس + دبلوم تربية

٦ ـ	مكتب مادبا	مدير المكتب	ليسانس + دبلوم تربية
		مساعد المدير	ليسانس + دبلوم تربية
		رئيس قسم الاشراف	ليسانس + دبلوم تربية
		مشرف	ليسانس + دبلوم تربية
٧ ـ	مكتب شبيب	مدير المكتب	ليسانس + دبلوم تربية
		مساعد المدير	ليسانس + دبلوم تربية
		رئيس قسم الاشراف	ماجستير + دبلوم تربية
		مشرف	ليسانس + دبلوم تربية
٨ ـ	مكتب البتراوي	مدير المكتب	دكتوراه عربي
		مساعد المدير	ليسانس + دبلوم تربية
		رئيس قسم الاشراف	ماجستير - عربي
		مشرف	ماجستير عربي

منهجية الدراسة :

اعتمد لهذه الدراسة منهج وصفي مباشر ذاتي يصف فيه المدير ، ويرصد كل سلوك اداري يقوم به خلال ساعات العمل اليومي ، لمدة اسبوع كامل، ثم يعيد الكرة مرة ثانية بعد ان يمضي على المرة الاولى فترة من الزمن لاتقل عن الشهر .

ان السبب في اعتماد اسلوب التقرير الذاتي في جمع المعلومات بدلا من اسلوب الملاحظة المنظمة (الذي قد يكون اكثر موضوعية وادق نقلا للمعلومات) يعود الى الصعوبات التي قد تواجه الدراسة، والعثرات التي قد تعترض سبيلها .

اذكر منها مايلي :

١ ـ صعوبة التفرغ من قبلي او من قبل من ينوب عني في عملية الملاحظة المنظمة ، التي يجب ان تبدأ منذ الدقيقة الاولى التي يباشر بها المدير عمله، حتى الدقيقة الاخيرة لهذا العمل، اذ على الملاحظ (بكسر الحاء) ان يراقب ويصف جميع تحركات المدير ونشاطاته طيلة ساعات العمل ولمدة زمنية لاتقل عن اسبوعين . الامر الذي يتعذر تحقيقه دون ان يتوفر جهاز مؤهل ومتفرغ .

٢ ـ يصعب اجراء هذا النوع من البحوث الوصفية المباشرة على عينة كبيرة من المدارس باستخدام اسلوب الملاحظة المنظمة.

٣ ــ يضاف الى ذلك ان استخدام اسلوب الملاحظة المنظمة لوصف سلوك المدير الاداري ونشاطاته ، يتطلب من الملاحظ ان يلازم هذا المدير منذ لحظة وصوله الى المدرسة وحتى خروجه منها. الامر الذي ربما يسبب الارتباك في العلاقة بينهما، والمواقف المفتعلة وما قد تجلبها الملاحقة والمراقبة من مشاعر غير مريحة ،او ربما سلبية تجاه الدراسة ذاتها.

هذه العوامل مجتمعة ، واخرى لامجال لذكرها ، دفعتني الى اعتماد اسلوب التقرير الذاتي (Self, Report)، المبني على الثقة بافراد العينة،آخذا بعين الاعتبار الامور التالية :

١ ــ ان توفر افراد العينة من مديرين ومديرات بوصفهم دارسين في كلية التربية في الجامعة الاردنية، مهد السبيل لعقد الاجتماعات التي تمت فيها مناقشة اهداف الدراسة وقيمتها العلمية.

٢ ــ ان التفاعل الذي يتم بين الاعضاء المشتركين في هذه الاجتماعات، يعزز الوجدان التشاركي، ويعمق الوعي لديهم بقيمة البحث وفائدته التربوية.

٣ ــ ان مثل هذه الاجتماعات ، عملت على نشوء علاقات تشاركية بين افراد العينة المشتركين، وبين الكاتب من جهة.

ونشوء هذه العلاقات فيما بينهم من جهة اخرى ، الامر الذي عمل على تطور نوع من الشعور بالمسؤولية لدى المشتركين نحو تحقيق اهداف الدراسة.

في هذا الاطار وضمن هذه الاعتبارات ، بدأت العمل على تنفيذ اجراءات الدراسة والتي تمت على الشكل التالي :

اجراءات الدراسة :

بعد عدد من اللقاءات ، والاجتماعات ، تسلم المديرون والمديرات الذين تشملهم العينة نموذجا يبين كيفية رصد المهمات، واوقاتها ، ومرفقاً معه رسالة تدعوهم الى توخي الدقة في اعطاء المعلومات ، والى ان قيمة الدراسة مرهونة بمدى صحة المعلومات التي تصف السلوك الاداري للمدير. واعيد التأكيد على ان هذه المعلومات سوف تستخدم لاغراض البحث. وقد تضمنت الرسالة بعض التعليمات التي يجب ان يسترشد بها المدير او المديرة وهي كالتالي :

١ ــ ان يسجل مدير المدرسة وصفاً دقيقاً لنشاطه اليومي . ولكيفية قضاء ساعات العمل من خلال جدول زمني يحدد فيه الوقت (من ــ الى)، الذي يصرفه على كل مهمة او نشاط.

٢ — عندما يقوم المدير بنشاط ما ، عليه ان يدون وصفاً لهذا النشاط ، حالما ينتهي العمل، وان يرصد الوقت الذي يستغرقه هذا العمل.

— في حالة الاتصال الهاتفي ، يدون المدير هوية المتكلم وطبيعة المكالمة ومدتها . اما بالنسبة الى الاتصال وجهاً لوجه، عليه ان يصف طبيعة هذا الاتصال ، وموضوعه ، ومدته، والمشتركين فيه .

٤ — ان يستمر رصد النشاطات اليومية مدة اسبوع كامل ، وتعاد العملية لاسبوع اخر، على ان تكون فترة زمنية فاصلة بين الاسبوع الأول والاسبوع الثاني، لاتقل عن شهر واحد.

ووفقاً لهذه التعليمات والارشادات ، باشر المديرون والمديرات برصد معلومات الاسبوع الاول، وجمعت تقاريرهم بعد استكمالها .

وانجزت تقارير الاسبوع الثاني، وجمعت بعد مضي شهر واحد ، على جمع تقارير الاسبوع الاول. ثم اجرى تفريغ جميع التقارير ، وتم تصنيفها حسب المهمات الادارية المختلفة.

النتائج

استخرجت نتائج الدراسة من مصدرين : المصدر الاول هو عينة المديرين والمديرات ، والمصدر الثاني هو عينة المسؤولين في مكاتب التربية والتعليم .

بالنسبة الى المصدر الاول ، فقد استخرجت نتائج المرحلة الاولى للدراسة من البيانات التي دونها المديرون والمديرات ، عن سلوكهم الاداري بعد ان تم تفريغ المعلومات في قوائم. تلخص نشاطات كل مدير ومديرة في كل يوم ، على مدى اسبوعين، ثم جرى تصنيف هذه النشاطات الى مهمات ادارية، تم حصرها في (١٣) ثلاث عشرة مهمة . اعتمد الباحث بوضعها على تصنيف مارتن وولوار . (Martin and Willower) (٨) .

١ — العمل المكتبي ، ويشمل جميع النشاطات المكتوبة، والمراسلات بنوعيها الصادر والوارد .

٢ — الاجتماعات المحددة ، وهي الاجتماعات التي تعقد بعد ان يخطط لها مسبقاً ويحدد لها جدول اعمال. ويعقدها المدير عادة مع المعلمين والموظفين والتلاميذ واولياء امور الطلبة، ومع المسؤولين والزائرين من خارج المدرسة .

٣ ــ الاجتماعات غير المحددة ، تعقد مع جميع الفئات كسابقتها، الا أنها تكون طارئة، ودون تخطيط مسبق، وقصيرة .

٤ ــ اللقاءات وتمثل الاتصال السريع ، الذي يتم بين المدير واى طرف آخر من داخل المدرسة او خارجها. وتختلف عن الاجتماعات غير المحددة ، بأنها مقابلة قصيرة لغرض، او لاستفسار معين يدوم بضع دقائق.

٥ ــ المكالمات الهاتفية . وهو اتصال شفوي ، غرضه تبادل المعلومات التي لها صلة بالمدرسة وشؤونها . ويتم هذا الاتصال عادة بين المدير وطرف آخر من داخل المدرسة ، او خارجها .

٦ ــ الاشراف التعليمي ، ويمثل نشاط المدير وسلوكه، الذي يهدف الى تحسين العملية التعليمية من خلال الزيارات الصفية ، والاجتماعات، وغيرها. من النشاطات، التي تهدف الى تحسين العملية التربوية.

٧ ــ المراقبة، سلوك هادف يقوم به المدير عندما يرغب بمراقبة ، او متابعة نشاط معين، او وضع معين في المدرسة ، او مراقبة التلاميذ في الصف او خارجه، في اثناء دخولهم الى المدرسة، او خروجهم منها.

٨ ــ الاعلان ، وهو نقل او ايصال معلومة ، او معلومات الى المعلمين والتلاميذ والعاملين بطرق وادوات متنوعة. وقد تنقل المعلومات الى افراد او الى جماعات .

٩ ــ الجولات . وتعني تجول المدير في مختلف أنحاء المدرسة بقصد الاشراف العام . وهذا مايميز الجولات عن المراقبة . فهي عامة لاتهدف الى مراقبة مكان ؛ او وضع معين.

١٠ ــ التعليم، وهو الوقت الذي يقضيه المدير في التعليم داخل غرفة الصف .

١١ ــ الرحلات ، وهو الوقت الذي يقضيه المدير في رحلات خارج المدرسة مع التلاميذ والمعلمين . اوزيارة مدرسة اخرى . وهي رحلات لها علاقة بشؤون المدرسة ، وتخدم اهدافها التربوية .

١٢ ــ المسائل الشخصية . وتعبر عن الوقت الذي يقضيه المدير مع نفسه . او في أمور ليس لها صلة بشؤون المدرسة .

١٣ ــ مهمات اخرى متفرقة وليست متكررة .

وقد حسب معدل الوقت بالدقائق لكل مهمة من هذه المهمات ، كما حسبت النسبة المئوية للوقت الذي صرف كل مهمة . والجدول التالي يبين نوع المهمة ومعدل الوقت بالدقائق لكل مهمة .

الجدول رقم (٣)

يبين معدل الوقت بالدقائق المعطى لكل مهمة ومتوسطات النسبة المئوية لها

	نوع المهمة	معدل الدقائق في اليوم	معدل الدقائق في الاسبوع	النسبة المئوية
١ —	العمل المكتبي	٥٧	٣٢٤	٢١,٨
٢ —	اجتماعات محددة	١٩	١٠٦	٧,١
٣ —	اجتماعات غير محددة	٢١	١١٦	٧,٨
٤ —	لقاءات	٢٧	١٥٢	١٠,٣
٥ —	اشراف تربوي	٢٤	١٣٥	٩
٦ —	مراقبة	٤٠	٢٢٤	١٥
٧ —	جولات	٢٦	١٤٩	١٠
٨ —	مكالمات هاتفية	٠,٤	٠,٢٥	١,٧
٩ —	تعليم	٢٢	١٢٣	٨,٣
١٠ —	اعلان	٠,٢	١١	٠,٧
١١ —	امور شخصية	١١	٦٥	٤,٤
١٢ —	رحلات	١	٦	٠,٥
١٣ —	نشاطات أخرى	٩	٥٠	٣,٤

اما نتائج المرحلة الثانية : فقد استخرجت من عينة المسؤولين في مكاتب التربية والتعليم التي تشملها المحافظات الوسطى من البلاد ؛ حيث وزع عليهم استبيان تضمن قائمة المهمات الثلاثة عشرة التي جمعت من بيانات المديرين والمديرات ، لكي يقترحوا أولاً ، الوقت بالنسبة المئوية الذي تستحقه كل مهمة ، وثانياً مهمات اخرى ليرون انها من مهمات مدير المدرسة .

والجدول رقم (٤) يبين تقديرات المسؤولين للوقت الذي يجب أن يعطى لكل مهمة .

الجدول رقم (٤)

متوسطات النسب المئوية للوقت المقترح لكل مهمة مـن قبل المسؤولين في مكاتب التربية والتعليم

الرقم	نوع المهمة	النسبة المئوية
١	العمل المكتبي	٩
٢	اجتماعات محددة	١٢,٢
٣	اجتماعات غير محددة	٩,٤
٤	لقاءات	٩,٩
٥	اشراف تعليمي	٦,٧
٦	مراقبة	١٢,٥
٧	جولات	٩,٦
٨	مكالمات هاتفية	٤,٤
٩	تعليم	٨,٧
١٠	اعلان	٦,١
١١	امور شخصية	٣,٨
١٢	رحلات	٣,٥
١٣	نشاطات اخرى	٤,٢

اما بالنسبة الى المهمات الاخرى المقترحة من قبل المسؤولين ، والمشار اليها في البند (١٣) من القائمة فتنحصر فيما يلي :

١ ــ الاشراف على النشاطات الطلابية المختلفة مثل : النشاطات الثقافية ، والاجتماعية والرياضية والمشاركة فيها اذا أمكن .

٢ ــ الاشراف على مجالس الآباء والمعلمين . والعمل على تنشيطها .

٣ ــ الاهتمام بتقويم تحصيل التلاميذ ، ومتابعة ، وعقـد اجتماعات مـع اعضاء الهيئة التدريسية لهذا الغرض .

٤ ــ الاشراف عـلى العطاءات والمناقصات ، المتعلقة بشـراء اللوازم المدرسـية

وقد اعطى المسؤولون هذه المهمات الادارية المقترحة نسبة مئوية من الوقت متوسطها (٤،٢) .

ولدى اجراء مقارنة احصائية بين الوقت الفعلي الذي يصرفه المدير على كل مهمة والوقت المعياري الذي يقدره المسؤولون لهذه المهمات تبين ان هناك فارقاً مهماً بينهما. حيث تبين ان قيمة كاى تربيع بين الوقت الفعلي والوقت المعياري كان مقدارها ٣١،١٩٦ وبالرجوع الى جدول كاى تربيع لوحظ ان قيمته الجدولية هي ٢٦،٢٢ عند مستوى الدلالة (٠،٠١). وبما ان القيمة المستخرجة اكبر من القيمة الجدولية (٣١،١٩٦ ٢٦،٢٢) فان هذا يدل على وجود فروق مهمة بين العلامات الواقعية والعلامات المعيارية.

وعند تحليل طبيعة بعض المهمات التي يقوم بها مدير المدرسة مثل العمل المكتبي ، والاجتماعات، المحددة والاجتماعات غير المحددة، والاشراف التربوي تبين مايلي :

العمل المكتبي :

تبين من التحليل ان العمل المكتبي، الذي يأخذ (٢١،١٨ ٪) من مجموع وقت المدير ، موزع على خمسة نشاطات. وتبين كذلك ان نصف حجم هذا الوقت يصرف على نشاط واحد، وهو قراءة البريد الوارد وكتابة الكتب الرسمية ، والتوقيع عليها ، حيث بلغت نسبة الوقت لهذا النشاط (٥١ ٪).

أما النشاط المكتبي المتعلق برصد حالات الغياب للطلبة. ومتابعة سجل الدوام للمعلمين فيأخذ (٢٥ ٪) من مجموع الوقت الذي يصرفه المدير على العمل المكتبي . ثم يلي هذا النشاط نشاطات اخرى مكتبية، وهي على التوالي : وصولات وتجهيز فواتير (١٠ ٪) محاسبة ومالية (٨ ٪) واعمال ادارية اخرى متفرقة (٦ ٪) .

الاجتماعات المحددة :

هذا النوع من الاجتماعات يشكل (٧،١ ٪) من وقت المدير، ويشير التحليل الى ان معظمها يدل على انها ذات طابع خاص . ومحدد كالاجتماع مع اعضاء الهيئة التدريسية لبحث موضوع دراسي معين، او لبحث مشكلة طارئة، وتأخذ مثل هذه الاجتماعات (٤٧ ٪) من مجموع الاجتماعات المحددة. اما الاجتماعات الاخرى المحددة. فهي تلك التي تحقق بين المدير ومدير مكتب التربية والتعليم ، او مع مساعده او مع مسؤولين آخرين، من وزارة التربية والتعليم، وهذه تشكل (١٩،٥ ٪) من المجموع الكلي لهذا النشاط .

اما باقي الاجتماعات المحددة ، فيصرفها المدير او المديرة على الاجتماع بأحد المسئولين داخل المدرسة ، او مع معلم لبحث قضية ما تعليمية . وتشغــل (١٦,٥٪) من الوقت مع لجان (٨,٥٪) ، او مع الطلبة لبحث موضوع مـا (٨,٥٪) .

الاجتماعات غير المحددة :

يزيد عدد هذه الاجتماعات عن الاجتماعات المحددة ، حيث بلغت نسبة الوقت المعطى لها (٧,٨ ٪) ، وهي الاجتماعات التي لم يخطط لها ، ولا تزيد مدة الاجتماع عن النصف الساعة . واكثر هذه الاجتماعات تكرارا ، هي التي تتم بين المدير واهالي الطلبة ، لمشكلة الغياب ، او لمشاكل اخرى ، حيث بلغت نسبتها (٢٣ ٪) من مجموع الاجتماعات غير المحددة . وتليها الاجتماعات التي يعقدها المدير /المديرة مع معلم او مجموعة من المعلمين ، للبحث في مشكلة معينة و بلغت نسبتها ١٨ ٪ وهناك اجتماعات اخرى قصيرة يعقدها المدير مع معلم او اكثر للبحث في مشكلة تتعلق بطالب ، او مجموعة من الطلبة (١١ ٪) او اجتماعه مع مدير مكتب التعليم او مسئول اخر (١١ ٪) او اجتماعه مع مسئول في داخل المدرسة (١١ ٪) أما الاجتماعات الاخرى القصيرة والقليلة التكرار فهي مثل : الاجتماع مع الجهاز غير الاكاديمي في المدرسة (٦ ٪) ، الاجتماع مع مدير مدرسة اخرى (٦ ٪) ، الاجتماع مع اهالي الطلبة لغير موضوع الغياب (٥ ٪) ، الاجتماع مع الطلبة لبحث موضوع ما (٣ ٪) ، الاجتماع مع الطلبة انفسهم بسبب الغياب المتكرر ، او لبحث مشكلة ما (٥ ٪) ، الاجتماع مع لجان (١ ٪) .

الإشراف التعليمي :

يقضي المدير (٩ ٪) من وقته على المهمة الإشرافية ، وبلغ عدد النشاطات الاشرافية التي يقوم بها (٧) سبعة نشاطات مكررة (١٢٣) ، مرة في خلال الاسبوعين .

وقد تبين من تحليل المهمات الاشرافية انها لا تتعدى في غالبيتها الزيارات الصفية اذ بلغ مجموع هذه الزيارات على مدى الاسبوعين (٦٤) زيارة ، اي بنسبة (٥٢ ٪) من مجموع النشاطات الاشرافية ، اما النشاطات الاشرافية الاخرى فهي كالتالي :

متابعة الاطلاع على دفاتر تحضير الدروس للمعلمين (١٨ ٪) ، اجتماع المدير مع معلم واحد للبحث في امر يتعلق بموضوعه الدراسي ، اواسلوبه التعليمي (٩,٧٥ ٪) مراجعة خطط المعلمين الدراسية ومناقشتها (٨ ٪) ، البحث مع المعلمين في المادة الدراسية التي يدرسونها (٣,٢٥ ٪) ، بحث الامور التعليمية مع مشرف اواكثـر (٦,٥ ٪) بحث موضوع الامتحانات والاشراف عليها (٢,٥ ٪) .

مناقشة النتائج

يتبين من نتائج الدراسة ان مديري ومديرات المدارس الثانوية ، يسلكون نمط اداريا متشابها لحد ما ، من حيث طبيعة المهمات والنشاطات التي يقومون بها . اظهرت النتائج ان هؤلاء المديرين يتولون القيام بثلاث عشرة (١٣) مهمة رئيسية ، يغلب عليها الرتابة والسلوك الاداري الروتيني ، الذي يسعى لصيانة ماهو موجود والمحافظة على سيره واستمراريته وتجدر الاشارة الى مايقوله اونز (owens) في مقدمة البحث عن مهمات المدير القيادية المدير القيادية الذي يجب الانتقال عن مهماته الادارية وذلك لحاجة المدرسة الى من يعمل على احداث التغيير والتحسين في اهدافها ونشاطاتها وادائها ، ويلاحظ من الجدول رقم (٣) ان النسبة الكبرى من وقت المديرين ، تصرف على العمل المكتبي (٢١٫٨ ٪) ، وتبين من تحليل طبيعة هذا العمل ان (٥١ ٪) من حجمه يخصص لقراءة البريد الوارد وتعليمات الوزارة ومكاتبها ونشرها للمعلمين وكتابة الرسائل الرسمية واصدارها . وتبين كذلك ان مهمة المراقبة تأخذ من وقت المدير مانسبته (١٥ ٪) ، أي ظهر انه يصرف اسبوعياً ، مما معدله (٢٢٤) دقيقة على مراقبة الطلبة وامور اخرى . الامر الذي يدل على ان المدير يعتقد بانه المسؤول الوحيد في المدرسة وباقي العاملين فيها يحتاجون الى مراقبة مستمرة . يضاف الى ذلك نشاط « الجولات » ، الذي يعتبر مراقبة عامة . يأخذ من وقت المدير (١٠ ٪) .

يمكن ان يستنتج من ذلك ، ان الوقت الذي يصرفه المدير على نشاط المراقبة ، والجولات بشكل (٢٥ ٪) من وقته وهذا يعني ، ان المدير يقضي يومياً مامعدله (٦٦) دقيقة متجولا ومراقباً ، وهذه اطول فترة زمنية يصرفها المدير على نشاط وبمقارنة هذا السلوك الاداري الحيادي غير المتفاعل مع ما يقترحه وسير جيوفاني في موضوع القيادة الرمزية (ص٢) يتبين ان على المدير القيادي من خلال جولاته وزياراته الصيفية ان يسعى الى توعية المعلمين بما له أهمية وقيمة ، ويبحث على تحريك الوعي الانساني لديهم لأغراض المدرسة الاساسية ، كما يؤكد ميرفي في هذا المجال على مهمة المدير في تنمية الشعور بالحرية لدى المعلمين كي يقوموا ، بمساهماتهم ومقترحاتهم .

فيما يتعلق بالوقت الفعلي والوقت المعياري المعطى الى مهمات مدير / مديرة المدرسة ، لقد دلت النتائج المستخرجة من العملية الاحصائية (كاي تربيع) على فارق كلي مهم بمستوى دلالة (٠٫٠١) بين الوقت الذي يصرفه المدير / مديرة المدرسة على مختلف المهمات والوقت الذي يقدره المسؤولون لهذه المهمات . يلاحظ مثلا ان متوسط نسبة الوقت الذي يعطيه

المدير الى نشاط العمل المكتبي يبلغ (٢١,٨٪) بينما متوسط نسبة الوقت لتقديرات المسؤولين يبلغ (٩٪) وهنا يعزز ماأشير اليه في بداية المناقشة حول الروتين الذي يغلب على سلوك المدير الاداري .

وهناك فارق اخر مهم بين واقع ممارسات المديرين ، وتوقيع المسؤولين . ذلك الذي يتعلق بالاجتماعات المحددة، حيث يشير الجدول رقم (٣) الى ان معدل الوقت الذي يصرفه المديرون على هذه الاجتماعات، تبلغ نسبته (٧,١٪)، بينما معدل الوقت الذي يقدره مسؤولو مكاتب التربية لهذا النشاط، تبلغ نسبته (١٢٪)، مما يدل على قلة الاجتماعات التي يعقدها المديرون لاعضاء الهيئة التدريسية في نظر المسئولين.

ويبدو من تحليل النتائج ، انه لايوجد مايشير الى ان المديرين والمديرات يعقدون اجتماعات دورية للمعلمين، انما تعقد الاجتماعات استجابة لمشكلة ما، او لقضية معينة. وتجدر الاشارة الى مقدمة البحث التي تبرز دور المدير القائد واهمية التفاعل المستمر بينه وبين المعلمين، والتي تبين اهمية المبادرات التي يقوم بها من اجل تحسين العملية التربوية في المدرسة والتخطيط للمستقبل.

أما الاجتماعات غير المحددة ، فالنسبة الكبرى منها مخصصة للاجتماعات الطارئة ، التي تتم بين المدير واهالي الطلبة، الذي يكثر غيابهم، او الذين يواجهون مشاكل. اذ بلغت نسبتها (٢٣٪) من مجموع الاجتماعات غير المحددة. وان دلت هذه الظاهرة على شيء . انما تدل على ارتفاع نسبة الغياب بين الطلبة، بالاضافة الى انها تدل على تعدد المشاكل التي يواجهونها في حياتهم المدرسية ولا بد من أن ينال هذا الامر الاهتمام الكبير من قبل المسئولين .

فيما يتعلق بنشاط الاشراف التربوي . لقد تبين من نتائج الدراسة ان الزيارات الصفية، ومتابعة دفاتر التحضير للمعلمين. نشاطان يعتبران من ابرز النشاطات التي يقوم بها المدير / المديرة في مجال الاشراف. اذ بلغت نسبة هذين النشاطين مجتمعين (٧٠٪)، من النشاطات وهذا يدل على ان المديرين يصرفون معظم وقتهم الاشرافي على الزيارة الصفية ومتابعة دفاتر التحضير، ولعل ماتشير اليه النتائج عن الزيارات الصفية، لايدل على ان هذه الزيارات تخدم اغراضها بشكل فعال. حيث يشير تحليل النشاط الى ان اكثر من نصف الزيارات الصفية، التي حسبت لمدة اسبوعين لم يتبعها او يسبقها اجتماع مع المعلم. اما باقي الزيارات، فكان يتبعها اجتماع قصير ومقتضب. ويستنتج من ذلك، على العموم ان غرض هذه الزيارات

لايتعدى مراقبة الصف واحواله العامة . بينما تبين ادبيات هذه الدراسة ان دور المدير، والذي وصفه سيرجيوفاني بدور «الطبيب العيادي» يتطلب العمل مع المعلمين بنشاط ومساعدتهم على تحسين ادائهم ، ويتطلب كذلك القدرة على تشخيص المشاكل التربوية ودعم عملية التدريس . والتأكد من أن أهداف غرفة الصف مرتبطة مباشرة باهداف المدرسة وغاياتها .

وخلاصة القول: ان متابعة تحضير الدروس يبقى نشاطا غير مفيد، مادامت هذه المتابعة لاتقرن بين هذا التحضير، وبين مايجري في غرفة الصف.

ويلاحظ من نتائج الدراسة ، ان المهام الادارية لمدير المدرسة الثانوية ، يمكن ان توصف بأنها مهام تسعى الى تسيير العمل المدرسي، والمحافظة على استمراريته، وتنفيذ التعليمات والتوجيهات التي تصل المدير من مكاتب، ودوائر وزارة التربية التعليم ويبدو ان السلوك الاداري لمدير / مديرة المدرسة يخلو، كما تشير البيانات ، من الجانب القيادي الذي يهدف الى التغيير والتحسين. ان الادب المشار اليه في مقدمة هذه الدراسة ، يبرز اهمية الاثر القيادي، الذي ينبغي ان يقوم به مدير المدرسة . ففي الوقت الذي تحتاج فيه المدرسة الى من يحافظ على سير العمل فيها، فانها تحتاج الى من يعمل على احداث التغيير والتحسين فيها .

التوصيات

في ضوء هذه ماتوصلت اليه هذه الدراسة من نتائج ، وتفسيرات ، يمكن استخلاص التوصيات التالية:

١ — ربما من اهم التوصيات ، التي يجب ان تقدمها الدراسة ، هي مسألة اعداد مدير المدرسة الثانوية للعمل القيادى، ودراسة الكيفية، والسبل التي يمكن ان تؤدي الى تحقيق هذا الغرض.

٢ — يحتاج مدير المدرسة الثانوية الى من يشاركه في العمل الاداري، وخاصة الاعمال الكتابية الروتينية. لكي يتمكن من التفرغ لمهام قيادية، قد يكون لها اثر فعال على التعليم ، ونشاطات المنهاج ، والتقويم ، وبالتالي على تعلم التلاميذ وتحصيلهم.

٣ — من الملاحظ ان المراقبة بأنواعها ، تستنزف قدرا كبيراً من وقت المدير ، ولذا يوصي بتغيير هذا الوضع بما يسمح للمدير ان يستغل وقته بالعمل المفيد والمنتج .

ومن الحلول التي يمكن ان تقترح بهذا الخصوص ، هو العمل على زيادة التفاعل

الشخصي بين المدير واعضاء الهيئة التدريسية ، وتنمية العمل التشاركي فيما بينهم ، حتى يمكن التوصل الى بعض المهمات والقرارات المشتركة ، وذلك على امل ان يصبح كل عضو مشاركاً بالمسؤلية ، ومتحملا للنتائج التي تصدر عن اعماله. ومن خلال هذا الاسلوب لايحتاج المدير الى ان يلجأ الى صرف الوقت على المراقبة ، التي لاتعتبر عملية تسهم ايجابياً في تطور علاقة الثقة المتبادلة ، والشعور في تحمل المسؤولية .

٤ ـ واخيرا يمكن ان يتبع هذه الدراسة ، دراسات اخرى في هذا المجال ، وبهذا الاسلوب اوصى باهمها :

(أ) ان تجري دراسة مماثلة ، على مديري ومديرات المدارس الالزامية ، لمعرفة واقع سلوكهم الاداري تمهيدا للعمل على تحسينه ، وزيادة فاعليته .

(ب) ان تجري دراسة مماثلة ، على مديري ومديرات في محافظات اخرى ، حتى تكتمل الصورة ، وتتكامل العينات ، التي تمثل واقع السلوك الاداري لمدير المدرسة في الاردن .

(ج) ان تجري دراسة مماثلة ، على عينات من المدارس العربية ، للتوصل الى واقع السلوك الاداري ، لمدير المدرسة العربية .

الهوامش والمصادر

1. Thomas J. Sergiovanni, "Leadership and Excellence in Schooling", *The Education Digest*, October, 1984, (p.7).
2. *Ibid.*, p. 8.
3. Joseph Murphy et al., " Instructional Leadership : A Conceptual Frame work "*The Education Digest*, September, 1984, (p.29).
4. Robert Owens, *Organizational Behavior in Schools*,prentice Hall Inc. New Jersey 1970, (p.128).
5. William J. Martin, Donald Willower, "The Managerial Behavior of High School principals", "*Educational Administration Quarterly*, Vol. 17, No. 1, (winter 1981) 69-90.
6. H. Mintzberg, "the Emerging Strategy of Direct Research" *Administrative. Science Quarterly*, Vol. 24. 1979, (p.240).
7. *Op. cit*, Martin & Willower, p. 78.
8. *Ibid.*, Educational Administration Quarterly.

بدائل مقترحة لبرامج التعليم النظامي للمرأة العراقية المتحررة من الأمية

نجدت قاسم الصالحي
كلية التربية/ الجامعة المستنصرية

القسم الأول

مقدمة في التعليم النظامي والتعليم غير النظامي

يدور الحوار كثيرا بين المعنيين بالتعليم حول المنظور التربوي والاجتماعي للنظام التعليمي وحول جدوى البنى والهياكل التعليمية في تحقيق الاهداف الاجتماعية ، فمنهم من يرى ان التعليم النظامي اسلوب يكفل ضمان الانسيابية المتسقة من والى النظام التعليمي المدرسي ، كما ويضمن حسن التخطيط والمتابعة في ادارته وتسييره، وآخرون يرون بأن التعليم النظامي المدرسي (وان كان ضروريا في مراحل معينة ولتحقيق اهداف اجتماعية مهمة) الا أنه لايكفي لتغطية الاحتياجات الثقافية للشرائح الاجتماعية المختلفة (وبخاصة من حيث المستوى الثقافي والمهني).

وحيث ان للتعليم النظامي قوانين تحكمه وانظمة تحدد مساراته بحيث تغدو هذه الاطر الهيكلية مانعة احيانا من الانفتاح الكامل لتغطية الحاجات الاجتماعية والثقافية المتباينة والمتغيرة بأستمرار . لذلك لابد من وجود (نظام) بديل او مساعد في الاقل لمقابلة هذه الاحتياجات بما يضمن تحقيق الهدف الثقافي والاجتماعي من التعليم في آن واحد.

وقد لعبت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الكبيرة التي شهدتها المجتمعات دورا كبيرا في امعان النظر في جدوى النظام الهيكلي والشكلي للتعليم . وبخاصة وقد ظهرت مشكلات تعليمية متجددة نتيجة تعقد الحياة المعاصرة وتجدد الاحتياجات الثقافية . والطلب المتغير على (كم ونوع) القوى العاملة المطلوبة لادارة عجلة التنمية .

ولهذا فقد انتبهت الاذهان الى ضرورة التحري عن اساليب تسعف النظام التعليمي (في محنته) . حيث ان النظام التعليمي اضحى متخلفاً في مقابلة الحاجات الثقافية نتيجة الانفجار السكاني والمعرفي وزيادة الطلب على التعليم . وبعد ان غدا التعليم حقاً مشاعا للمواطنين كما أن التعقد والتطور الهائل في وسائل الاتصال فرض مسؤوليات تربوية عليها لاتختلف

في اهميتها وعمق اثرها عن المسؤوليات التربوية للمدارس النظامية. فالتلفزيون والصحف والاذاعة وغيرها اصبحت تنافس المدارس في تنمية الاتجاهات الفكرية والتغذية الثقافية لأبناء الجيل الجديد وهذا الامر فرض على المدرسة النظامية مسؤوليات ثانية مضافة، فالمدرسة غدت مؤسسة تعليمية وتربوية عليها ان تحقق اهدافاً تربوية واهدافاً (تنموية) من حيث الاعداد الكامل للقوى العاملة، وهكذا نرى بأن طغيان المسؤوليات الضخمة على النظام التعليمي (الممثل بالمدارس بأنواعها ومستوياتها المختلفة) . أدى بالتالي الى قصور كبير في تحقيق الاهداف الثقافية العامة للمجتمع . وظهرت الحاجة الماسة الى قيام اساليب (ونظم) لاتتخذ الشكلية والنمطية الهيكلية في ادارتها طريقة لتحقيق اهدافها ، لاسعاف النظام التعليمي والتعاون معه في تأدية الواجبات الاجتماعية وتحقيق اهداف التنمية الاجتماعية.

ومن هنا فقد ظهرت فكرة التعليم غير النظامي (اي غير المستند الى اطر شكلية في ادارته وتنظيمه) ، واصبح للتعليم غير النظامي بريق نظري له مايبرره نظراً لاهميته الحقيقية في التعليم ولقدرته على تغطية الاحتياجات الثقافية المختلفة عبر الشرائح الاجتماعية المتباينة ثقافياً ومهنياً ، فضلا عن كونه (اي التعليم غير النظامي) تعليماً له صفة (الوظيفية) اي انه يوفر الفرص لتنمية القدرات الثقافية . ويبتعد قدر الامكان عن فرض القواعد التعليمية الشكلية على المتعلمين . وبحيث ان المتعلم في التعليم غير النظامي يجد مبتغاة فيما يتعلم اكثر مما يجده في التعليم النظامي .

كما ان للتعليم غير النظامي صفة (الديمومة) والاستمرارية وذلك لعدم ارتباطه (في اطاره العام) بشروط العمر والمرحلة العمرية والانتقال البهنوي من مرحلة تعليمية الى اخرى بل يقترن ذلك بقدرات المتعلمين ورغباتهم في الاستمرار بالتعلم وبتنويعه .

ولكن هذا البريق للدور الكبير للتعليم غير النظامي صادفته ظروف عملية واجرائية حددت من امكانية تطبيقه بالسهولة التي يطبق فيهما التعليم النظامي (فأمور الالزام في التعليم واسلوب الادارة والاشراف والتقويم والمتابعة وتوفير المستلزمات الدراسية وغيرها) وقفت حائلا (عمليا) من حيث الاعداد والتوفير دون الانسيابية المطلوبة في تنفيذ اسلوب التعليم غير النظامي.

ولذلك فان الانتباه وجه الى ضرورة التكامل بين اسلوبي التعليم (النظامي وغير النظامي) والتأكيد على ان اى من الاسلوبين (وحده) لايكفي لتلبية الحاجات الثقافية المتجددة للمجتمع واضحت للتعليم النظامي وللتعليم غير النظامي قواعد واسس وادوار في التعليم والتثقيف

متبادلة ومتكاملة بحيث اصبح الاسلوبان في التعليم ضروريين لتنميته وتطويره ثقافياً واجتماعياً.

وفي مجال محو الامية وتعليم الكبار وضرورات عدم الارتداد الى الامية فقد برز دور التعليم غير النظامي في الاستمرار بالتعليم والتنمية الثقافية والاجتماعية ، بعد ان تحمل النظام التعليمي أعباءاً كبيرة في المراحل الاولى لمحو الاميه وما زال يتحمل اعباء غير قليلة في مراحل المتابعة ، فاذا اعتبرنا (افتراضا) ان محو الامية يتولاه التعليم النظامي فان تعليم الكبار (وهو الاستمرار بالتعلم والتعلم الذاتي) يتولاه التعليم غير النظامي ، ولكن هذا الافتراض لايلغي دور كل منهما في التكامل مع الآخر لتحقيق الاهداف الثقافية العامة مع اختلاف بينهما ونسب متفاوته في دور كل منهما من مرحلة الى أخرى.

والاسلوبان (التعليم النظامي والتعليم غير النظامي) يكتسبان اهمية خاصة اذا كانا موجهين لتعليم النساء، سواء اثناء تحررهن من الامية او بعد تحررهن من الامية نظراً لتوسع القاعدة النسوية من حيث (الكم) والحاجات المتزايدة لقوى العاملة النسوية من حيث (النوع).

كانون الثاني ١٩٨٢

دور التعليم النظامي في تطوير المرأة العراقية بعد تحررها من الأمية

بغض النظر عن الاهمية الكبيرة والدور المتعاظم للتعليم غير النظامي في تطوير المرأة العراقية بعد تحررها من الأمية فان التعليم النظامي ايضاً له دور خاص في تحمل بعض اعباء تطوير المرأة بعد التحرر من الأمية في اطار التعليم المستمر .

فما هو الدور ؟ وكيف يمكن تنظيمه بحيث يؤدى الأغراض المطلوبه؟

ان توضيح دور التعليم النظامي في تطوير المرأة بعد تحررها من الأمية يأتي من خلال التفكير في الامور الآتية :

١ — مدى رغبة الدارسات في المدارس الشعبية في اكمال دراستهن في الاطار المدرسي والتعليم النظامي .

٢ — مدى امكانية توفير المستلزمات المادية والبشرية والفنية في اتباع هذا الاسلوب.

٣ — ماهو حجم العدد المستهدف من النساء الراغبات بالتعلم في التعليم النظامي ؟ ، وتوزيعهن جغرافياً على محافظات القطر وحسب التجمعات السكانية داخل المحافظة الواحدة .

٤ — ماهي نوعية المناهج التي ستعجدد لهن ؟ وهل ستكون مناظرة لمناهج المدارس الاعتيادية ، ام يؤخذ بنظر الاعتبار الخلفية التعليمية لهن (سواء في مراكز محو الأمية او المدارس الشعبية

٥ — ماهي طبيعة الشهادات المدرسية التي تمنح للمتخرجة ؟ وهل ستكون مناظرة ام ام موازية ام معادلة للشهادات المدرسية الاعتيادية .

٦ — ماهي طبيعة المواصلة للدراسة العليا في الجامعات للاتي يكملن الدراسة في المدارس النظامية وهل ستكون هناك جامعة مفتوحة(لها شروط غير الشروط الخاصة بالجامعة من حيث العمر والسكن وغيرها؟ ،ام يعتمد في ذلك على الجامعات العادية مع قدراتها الاستيعابية والاعتيادية .

٧ — هل ستختلف اساليب الادارة والاشراف والتقويم في التعليم النظامي المدرسي لهؤلاء النساء ؟ ام ستبقى على اساليبها الاعتيادية .

مثل هذه الاسئلة والاستفسارات هي التي تحدد مسار البحث في اساليب التعليم النظامي وبرامجه للمرأة العراقية بعد تحررها من الامية .

مبررات التعليم النظامي للمرأة العراقية المتحررة من الامية

١ — ان الاستمرار في التعلم بالمدارس النظامية يعتبر حقاً مشروعاً من حقوق المواطن الذي عوضته حملة محو الامية عن الفرص التعليمية التي فاتته في صغره، ولذلك فأن رغبة الدارس او الدارسة يجب الا تجابه بأي عائق نظرا لكونها تمثل حقاً طبيعياً من حقوقه كمواطن.

٢ — ان هناك عددا من الدارسات في اعمار فتية ويرغبن في الاستمرار في التعلم بعد ان وجدن في محو اميتهن فرصة مثالية للحاق بزميلاتهن اللائي واصلن التعلم في المدارس النظامية وسبقنهن بسنوات دراسية يمكن تلافيها (نفسياً) بالاستمرار في الدراسة النظامية الاعتيادية .

٣ — ان مايوفره التعليم النظامي من خبرات متعلمات قد لايوفرها التعليم غير النظامي فضلا عن كون التعليم النظامي جسرا طبيعياً للوصول الى الشهادات الدراسية والعلمية التي تطمح اليها المرأة العراقية الراغبة في استمرار دراستها بعد اكمال دراستها في المدارس الشعبية.

٤ — ان التعليم النظامي له مزايا كثيرة تطمح فيها المرأة المتحررة من الامية. منها ان له طابعاً اكاديمياً متسلسلا بحيث تستطيع المرأة ان تكتفي في أية حلقة من حلقات

الدراسة الاكاديمية وتنتقل الى التعليم غير النظامي او الى التدريب المهني دونما ضير او عوائق معينة في الوقت الذي لاتستطيع المرأة التي ترغب في التدريب المهني او التثقيف الجماهيري العام (في تطوير ثقافتها) من الالتحاق بالتعليم النظامي الامن سلمه الاول .

وبذلك نستطيع القول بان التعليم النظامي يحفظ للمرأة حقوقها ورغبتها في التدريب المهني او في الثقافة الجماهيرية العامة، في الوقت الذي لاتحتفظ بهذا الحق (في، التعليم النظامي) اذا هي اختارت تطوير نفسها بالتدريب المهني او بالثقافة الجماهيرية

٥ — ثم ان التعليم النظامي يعتبر السلم الطبيعي لرفد حركة الانتاج والتنمية في القطر بقوى عاملة مؤهلة تأهيلا متكافئا مع المستوى المطلوب في القوى العاملة.

اى ان التعليم النظامي يغطي حاجة تنموية من القوى العاملة المؤهلة بشكل انسيابي و مستديم، وبذلك تكون آفاق العمل مفسوحة امام المرأة الملتحقة بالتعليم النظامي وخاصة تلك الاعمال التي تتطلب مستوى تعليمياً معينا.

القسم الثاني

اولا — التصنيف النوعي للمتخرجات في المدارس الشعبية:

(أ) التصنيف العمري:

تصنف المتخرجات في المدارس الشعبية الى فئتين عمريتين هما :

(آ) الفئة الفتية : وتضم اللواتي لاتتجاوز اعمارهن ٢٠ سنة عند تخرجهن ويتوقع ان قسما منهن من المتسربات اصلا من المدارس الابتدائية .

(ب) الفئة الاكبر سناً وتضم اللواتي تزيد اعمارهن عن ٢٠ سنة ويتوقع ان يكون القسم المتسرب من المدارس الابتدائية من هذه الفئة اكبر حجماً وعدداً من المتسربات من الفئة الاولى . وذلك على اعتبار العمر ٢٠ سنة حداً في التصنيف ويمكن ان يتخذ معيار آخر مقارب .

٢ — التصنيف المهني :

يمكن تصنيف هذه الفئة من المقترحات في المدارس الشعبية الى المجموعات الفئوية التالية :

(آ) العاملات في القطاع الاشتراكي .

(ب) العاملات في القطاع الخاص

(ج) ربات البيوت ..

(د) أية حالات مهنية أخرى .

٣ ـ تصنيف الدراسات حسب الريف والحضر :

(حسب الاحصائية الاخيرة للمجلس الاعلى ١٩٨١)

تقسم الدراسات في المدارس الشعبية حسب الريف والحضر كالاتي

الحضر	الريف	المجموع
٤٤٥٢٠٧	٤٧٦٥٨١	٩٢١٧٨٨

٤ ـ تصنيف الدراسات حسب المحافظات :

المحافظات	الدراسات في المدارس الشعبية
بغداد	٢١٤٠٩٨
الرصافة	١١٥١٦٥
الكرخ	٩٨٩٣٣
صلاح الدين	٣٢٤٦٤
نينوى	٩٨٤١٣
دهوك	١٦٠٨٤
اربيل	٢٦٨٢٧
السليمانية	٨٢١٧
التأميم	٣٧٠١٨
ديالى	٧١٦٦٥
الانبار	٥٤٩٢٩
واسط	٤٢١٠٥

المحـــافـظـات	الدارسات في المدارس الشعبية
بابل	٤٦٥٨٧
كربلاء	٢٣٦١٧
نجف	١٧٢٧١
القادسية	٥٤٦٠٥
المثنى	٢١٩٦٨
ذي قار	٧١١٤٠
ميسان	٢٨١١٠
البصرة	٥٦٦٧٠

٥ – تصنيف الدراسات حسب الصفوف :

الصف	عدد الدارسات فيه
الرابع	٧١١٠١٨
الخامس	١٩٧٤٠٨
السادس	١٣٣٦٢

٦– تصنيف المتخرجات في المدارس الشعبية حسب الحالة الاجتماعية والاقتصادية :

ان النساء في المدارس الشعبية منهن متزوجات ومنهن غير متزوجات والمستوى الاجتماعي ليس واحدا عند الفئات جميعها . الا أن الغالب على المجموع ان المستوى الاجتماعي العام هو المتوسط او دون المتوسط . وكذلك المستوى الاقتصادي.

ومع ان هناك قصورا كبيرا في دراسة هذا الجانب في مجمل البحوث والدراسات التي اجريت على مرحلتي الاساس والتكميل والمدارس الشعبية . فأن الاخذ بالاعتبار ان الجانب الاجتماعي والاقتصادي مرتبط بشكل من الاشكال بالمستوى الثقافي . وان النساء في المدارس الشعبية يمثلن المستوى الثقافي المتدني فأن الاعتقاد يتجه الى ان مستوياتهن الاجتماعية والاقتصادية تكون في هذا المستوى ايضاً في الاعم الاغلب.

ثانياً — محددات عامة للبرامج المقترحة للتعليم النظامي للمرأة العراقية المتحررة من الامية :

ان اقتراح برامج وصيغ للتعليم النظامي لابد وان يأخذ في الاعتبار الامور الاتية :

١ — ان الاستمرار في التعليم في اطار التعليم النظامي مقرون بالرغبة لدى الدارسات ولذلك فان المتوقع ان يكون عدد النساء الراغبات في الدراسة النظامية اقل من عدد المتخرجات في المدارس الشعبية ،حيث تتحكم في ذلك المرحلة العمرية والظروف الاسرية ورغبة الدارسة

٢ — ان اسلوب التعليم النظامي هو اسلوب محدد بأطار السلم التعليمي النظامي في القطر ، وليس فيه من الخيارات والبدائل مثل ماهي موجودة في اسلوب التعليم غير النظامي ولذلك فان حرية الباحث في اقتراح الصيغ والاساليب مقيدة بالنظام التعليمي القائم وبالسلم التعليمي المتبع .

٣ — ان اقتراح سلم تعليمي (نظري)للتعليم النظامي للمتخرجات في المدارس الشعبية لايعني استحالة الاخذ به بل يعتبر صيغة قابلة للنقاش والتطوير والتحوير بما يتناسب و تحقيق الاهداف التربوية والاجتماعية.

٤ — ثم ان اقتراح صيغ جديدة من التعلم النظامي يستدعي بالضرورة الأخذ بنظر الاعتبار الامكانات البشرية (من معلمين وادارة واشراف وغيرها) والامكانات المادية مـن مصروفات مالية ونفقات ومكافآت ونثرية..الخ (والامكانات الفنية)من تطوير المناهج وتحويرها وتوفير الاجهزة والادوات المختبرية والوسائل التعليمية، وتدريب المدرسين وغيرها) .

٥ — ان اقتراح برامج وصيغ للتعليم النظامي لابد وان يتناول عدة جوانب اساسية من اهمها :

(أ) مايتعلق بالجانب الهيكلي للبرنامج او البديل المقترح وعلاقته بالسلم التعليمي المتبع .

(ب) مايتعلق بمحتوى التعليم (المناهج والبرامج)

(ج)مايتعلق بمستوى التأهيل والشهادة الممنوحة في كل بديل او برنامج مقترح .

القسم الثالث:

صيغ وبرامج مقترحة للتعليم النظامي

اولا — مقترحات وبدائل فيما يتعلق بالهيكل التنظيمي في السلم التعليمي:

١ — البديل الاول — الالتحاق بالمدارس المتوسطة الاعتيادية (النهارية):

ان الفئات العمرية الفتية من النساء اللاتي تخرجن في المدارس الشعبية ولهن الرغبة الكاملة في اكمال الدراسة والاستمرار في التعليم النظامي . ويجدن في انفسهن القدرة والقابلية على مواصلة الدراسة النظامية ، يمكن التفكير منذ الان بتوسيع قاعدة التعليم ، المتوسط بحيث تستوعب المدارس المتوسطة مثل هذه الفئات .

وهذا بديل له حسناته وله صعوباته ايضاً ، فمن الجوانب الايجابية لتطبيق هذا البديل :

(آ) انه لايؤثر تأثيراً كبيراً على طبيعة السلم التعليمي وهيكليته .

(ب) انه يوفر جهوداً كبيرة سواء في اعداد المدرسات اوفي استخدام الاثاث ، المدرسية والاجهزة المختبرية .

(ج) ثم انه يساعد المتخرجة في المدارس الشعبية على ان تشعر بأنها أصبحت طالبة اعتيادية ، ويستطيع التواصل الفكري والمعرفي مع الطالبات في هذه المرحلة الدراسية .

(د) ان هذا الدليل يضمن مستوى تأهيليا (من حيث الشهادة) موحداً ولايفرض تبعات جديدة على الاجهزة والمؤسسات التربوية .

(هـ) انه يضمن الارتقاء الطبيعي للدراسة ومواصلة الدراسة الأكاديمية حتى الجامعة اما اهم الصعوبات التي تجابه تنفيذ هذا البديل فهي :

(آ) الاختلاف في المنهج الدراسي : حيث ان الدارسات في المدارس الشعبية درسن منهجاً مكثفاً للمنهج الابتدائي ، وانهن لم يدرسن اللغة الانكليزية فمواصلتهن الدراسة في صيغة هذا البديل تستدعي الانتباه الى التصدي لمثل هذه الثغرات وملئها .

الثغرات وملئها .

(ب) ان الظروف الاسرية لبعض الدراسات (وقد تكون للكثيرات منهن) لاتساعد على الاستمرار في الدراسة النهارية اليومية : حيث انهن تعودن على دوام معين في المدارس الشعبية وكيفن ظروفهن لمثل هذا الدوام : وهذا يعني انهن (في تطبق هذا البديل بحاجة الى ان يكيفن ظروفهن مرة ثانية اذا رغبن الاستمرار في الدراسة النهارية اليومية .

(جـ) ثم ان بعض الدارسات قد يجدن تفاوتاً كبيراً بين اعمارهن واعمار طالبات هذه المرحلة مما قد يؤدي الى عدم تكيفهن الاجتماعي بشكل سليم مع الطالبات ، فضلاً عن شعورهن (بالغربة) في الجو الاجتماعي الاجتماعي والنفسي لطالبات هذه ،المرحلة الدراسية وهي مرحلة (المراهقة)كما هو معروف.

٢ ــ البديل الثاني ــ الالتحاق بالمدارس المتوسطة المسائية:

أن بعضاً من اشكالات ظروف الدراسات الاسرية والاجتماعية ومشكلات التفاوت العمري ، يمكن تجاوزها ينفسح المجال امامهن للالتحاق بالمدارس المتوسطة ، المسائية .

ان الدراسة النظامية المسائية تحمل بعض الاشكالات ولكنها لاتستطيع تجاوز جميعها بل انها احياناً تسبب في احداث بعض المشكلات الخاصة بها .

فمن الجوانب الايجابية لمثل هذه الصيغة :

(أ) انها تجمع ايجابيات الدراسة النظامية النهارية (المذكورة في البديل الاول .

(ب) انها تحمل بعض الاشكالات الخاصة بالدوام ، وبذلك تسهم في مسألة التوفيق بين الظروف الاسرية والظروف التعليمية للدراسات .

اما الجوانب السلبية لتطبيق مثل هذا البديل فهي :

(أ) ان المدارس المتوسطة المسائية (البنات) قليلة العدد ، وقد لاتستوعب الاعداد المقبلة على الدراسة فيها (الا في حالة قلة العدد الراغب بالدراسة النظامية المسائية) .

(ب) ان الدوام الليلي وانقطاع المرأة عن اسرتها (ليلياً) ولمدة لاتقل عن ثلاثة او اربع ساعات قد يخلق مشكلات توافقية في الاسرة وبخاصة في تلك الاسر التي لاتجد من ترعى الاطفال فيها في هذه المدة.

(جـ) ثم ان الدراسة المسائية ترهق المرأة وسواء في متطلبات التحضير اليومي او في الامتحانات) وبخاصة للمرأة التي عليها تبعات ومسؤوليات ادارة المنزل ورعاية الزوج والاطفال ، فقد لاتستطيع التوفيق بين مسؤولياتها في الاسرة ومسؤولياتها كطالبة نظامية.

(د) تنسحب سلبيات البديل الاول فيما يتعلق بالاختلاف في المناهج على هذا البديل ايضاً .

٣ ــ البديل الثالث ــ المدارس المتوسطة الشعبية:

ان التفكير في البديلين (الاول والثاني) يعتبر تفكيراً اساسياً ومنطقياً مفروضاً ومبرراً ايضاً (وبخاصة اذا توصلنا الى أن العدد الراغب بالدراسة المتوسطة الاعتيادية هو عدد قليل يمكن السيطرة عليه وتوزيعه دونما تأثير على طبيعة النظام التعليمي او السلم التعليمي)

اما اذا كان العدد اكبر من القدرة الاستيعابية للدراسة المتوسطة النظامية (النهارية او المسائية)، فلابد انذاك من الاخذ بنظر الاعتبار ضرورة التفكير بصيغة للمدارس المتوسطة الخاصة بخريجات المدارس الشعبية ويمكن تسميتها (المدارس المتوسطة الشعبية) ...
والمقصود بالمدارس المتوسطة الشعبية هو الآتي:

١ ــ انها مدارس متوسطة حورت وعدلت مناهجها بما يتلاءم واستمرار خريجات المدارس الشعبية فيها.

٢ ــ انها مدارس تأخذ في أعتبارها ظروف الدراسات من حيث الدوام والعمر، حيث يمكن ان يكون دوامها لساعات غير الساعات المخصصة (للدراسة النهارية والمسائية فقد تكون ظهراً او عصراً او ضحى حسب الامكانات المتاحة.

٣ ــ انها مدارس تضمن استمرار الجو الدراسي والاجتماعي والنفسي للدارسات المتخرجات في المدارس الشعبية.

مستلزمات تطبيق البديل.

أن مستلزمات تطبيق هذا البديل تعتبر صعوبات اجرائية وتنفيذية له في أغلب الجوانب ومن هذه المستلزمات:

١ ــ معضلة المناهج:

أن اعادة النظر في المناهج الخاصة بالدراسة المتوسطة ومحاولة تكييفها لمستوى الثقافي والعلمي ولمدارك الدراسات المتخرجات من المدرسة الشعبية، لها اهمية خاصة بقدر مالها من صعوبات في الاعداد والاجراءات ولعل من اول صعوباتها انها بحاجة الى تجريب لفترة معينة ثم الى التقويم المستمر لها. وهذا الامر يتطلب جهوداً كبيرة وكثيفة من المتخصصين والمعنيين قد تقصر عنها الامكانات الحالية (من حيث الاختصاصات والقدرة على الانجاز) فضلا عن انها بحاجة [illegible] في الوقت الذي نشعر بضغط الزمن وبضرورة توحيد الجهود دون تشتيتها وباهمية الاهتمام بالجدوى الاقتصادية والاجتماعية من هذه العملية. وهذا يعني ان لابد من التفكير في عدة تساؤلات منها:

— هل يستحق ان نبذل جهوداً فنية ومالية ضخمة وفي هذا الظرف على مجموعة من النساء الراغبات في التعليم النظامي (لانعرف عددهن لحد الان.)

— الا يمكن التفكير في جدولة الاسبقيات بحيث يمكن الأخذ بصيغ أقل ضغطاً على المؤسسات التعليمية ريثما يتم الانتشار الكافي للرغبة في الدراسة النظامية لدى النساء، وأنذاك يمكن التفكير بصيغة اكثر استقراراً وديمومة.

مثل هذه التساؤلات ضرورية جداً قبل الاقرار بالاخذ بصيغة دون أخرى وبعد التعرف على العدد الراغب بالدراسة النظامية ، وتوزيع الراغبات حسب المحافظات

٢ — توفير العدد اللازم من المدرسات:

أن التفكير بصيغة جديدة للمدارس المتوسطة النظامية تضمن الانسيابية المطلوبة من المدارس الشعبية اليها: يحتم ضرورة التفكير في توفير العناصر المؤهلة للتدريس فيها ، وتوفير الاعداد الكافية يتطلب انتباهاً خاصاً الى تدريبها واعدادها لانها ستخوض تجربة جديدة في مجال التدريس (من حيث طبيعة المنهج وطبيعة الدارسة) .

ويمكن الافادة من هذا المجال من المدرسات في التعليم الثانوي اللائي لم يسهمن في واجبات التدريس في مراكز محو الامية والمدارس الشعبية بعد تدريبهن على هذا الامر والتوفيق بين اختصاصاتهن وعددهن اللازم لكل اختصاص ، (وقد تبرز هنا مشكلة الاختصاصات حيث اننا نعلم ان بعض الاختصاصات في التعليم الثانوي تشكو عوزا كالرياضيات والفيزياء واللغة الانكليزية ، نظراً للتوسع الكبير الذي شهده التعليم الثانوي في القطر).

٣ — ان المدارس المتوسطة تحتاج الى اداريين ومشرفين فان لم تكن الادارة تمثل صعوبة كبيرة فان الاشراف على هذه المدارس يمثل مسؤولية مضافة على المشرفين الاختصاصيين ، ويتطلب ضرورة التفكير بتوفير العدد اللازم منهم.

٤ — وتبقى المستلزمات من الابنية والاثاث واللوازم المدرسية والاجهزة المختبرية والناحية المالية ذات اهمية كبيرة في التفكير بتطبيق هذا البديل.

ان التفكير بمثل هذه المستلزمات مقرون بالامور الآتية:

(أ) عدد الراغبات بأكمال الدراسة المتوسطة من متخرجات المدرسة الشعبية.

(ب) توزيعهن الجغرافي في المحافظات والسكني داخل مراكز المحافظة او القضاء أو الناحية.

(ج) مدى توفر امكانات استيعابهن بالدراسة المتوسطة الاعتيادية (النهارية او المسائية) .

(د) مدى امكانية الارتقاء بهذه المدارس في المستقبل الى مدارس ثانوية ضماناً لاستمرارية التعليم.

فاذا كان العدد كبيراً لاتستوعبه المدارس المتوسطة الاعتيادية ، وموزعاً بين المحافظات فأن الامر يستدعي ايلاء هذا الجانب اهمية استثنائية بغية توفير الفرص التعليمية لفئات من الشعب ترغب الاستمرار في التعلم وممارسة حقها الطبيعي والتعويض عما فاتها من فرص تعليمية في السابق .

٤ ــ البديل الرابع ــ المدرسة المتوسطة الشعبية المهنية:

ان الرغبة في اكمال الدراسة بالتعليم النظامي لاتعني فقط الدراسة النظرية الاكاديمية فقد تكون الرغبة في استمرار التعلم في مجال التعليم المهني ولكن بالمدارس النظامية .

ولهذا فان التفكير في صيغة مقترحة لتعليم متوسط مهني يأخذ في الاعتبار حاجة الى الى الاطر الوسطى من القوى العاملة من جهة ، ورغبة الدارسات في التعليم المهني النظامي من جهة اخرى ، يعتبر مهماً وبخاصة وأن هناك اقبالا على ممارسة المهن ، والمرأة بحكم نجاحها في الدخول الى سوق العمل والمهن ، قد ترغب في ان تكون عاملة او صاحبة مهنة ، ولذلك فان البديل الرابع (المدارس المتوسطة المهنية الشعبية) يوفر لها هذه الفرصة أذا تم توفير مستلزماتها .

والمقصود بالمدارس المتوسطة المهنية الشعبية :

١ ــ انها ليست بالضرورة مماثلة للمدارس المهنية الاعتيادية في برامجها بل تأخذ مسارات مهنية جديدة حسب رغبات المرأة وحاجة التطر الى الايدي العاملة وحاجة السوق فقد تدخل بعض المهارات الفنية او الشعبية كمهن لزوالتها كالصناعات الشعبية والديكور وصناعة الورد والخلاقة وغيرها مما يسهم في فتح افاق عمل منظمة امام المرأة.

٢ ــ انها مدارس تستعين بالفنيين والاختصاصيين وحتى بالحرفيين سواء من مؤسسة التعليم المهني او من مركز التدريب الحرفي او من الجهات الاخرى وتتعاون مع المنظمات الجماهيرية (كالاتحاد العام لنساء العراق في مجال التدريب المهني وتوفير البرامج المهنية).

٣ ــ انها قد تكون مسائية او صباحية حسب العدد المتوفر من النساء ورغباتهن الدراسية والعدد المتوفر من المدربات والمدرسات وملاءمة دوامهن الاعتيادي في مؤسساتهن مع الدوام في مثل هذه المدارس . فضلا عن مدى امكانية الافادة من الأبنية المدرسية المهنية سواء في الصباح او المساء، وحسب التنسيق الذي يجرى لهذا الامر.

مستلزمات الأخذ بهذا البديل:

لما كان هناك احتمال في أن ترغب بعض الدارسات (بغض النظر عن عددهن) في أكمال دراستهن النظامية بالتعليم المهني المدرسي ، فأن التفكير بهذا الاتجاه يعتبر مبرراً (وقد يكون لازماً ضرورياً أذا كان العدد الراغب كبيراً).

ومن اهم المستلزمات المطلوبة لتطبيق هذا البديل :

١ ــ اجراء دراسة مسحية تحليلية للتعرف على رغبة الدارسات في اكمال دراستهن النظامية بالتعليم المهني المدرسي.

٢ ــ التعرف على طبيعة المهن التي ترغب في تعلمها او في مزاولتها النساء المتخرجات في المدارس الشعبية.

٣ ــ تشكيل لجنة او هيأة من وزارة التربية / مؤسسة التعليم المهني والاتحاد العام لنساء العراق والجهاز التنفيذي في المجلس الاعلى للحملة الوطنية .. لوضع الاسس الهيكلية وشروط القبول ومستوى التأهيل المطلوب للمتخرجات في مثل هذه المدارس ، ووضع اسس لبرامجها ومناهجها وطبيعة الاجراءات التدريبية المهنية التي تقوم بها هذه المدارس أخذة بنظر الاعتبار المهن المرغوبة من قبل الدارسات والمستويات المهنية المطلوبة في خطة التنمية القومية ضمن الانشطة الاجتماعية والاقتصادية في حركة المجتمع العراقي.

٤ ــ توفير العدد اللازم من المدربات والمدرسات والاجهزة والادوات والمناهج الدراسية والبرامج التدريبية اللازمة .

٥ ــ التفكير بمستقبل خريجات مثل هذه المدارس .. هل يكتفين بممارسة متعلماتهن المهنية ام يستطعن الاستمرار في تعليم مهني ارفع مستوى ؟ وهل يستطعن الانتقال الى التعليم الأكاديمي (الثانوي او الجامعي) اذا رغبن في ذلك ؟ان مثل هذه التساؤلات لا يستطيع الباحث ان يجيب عنها بل يكتفي بفتح الحوار العلمي حولها وصولا الى صيغ افضل في التنفيذ وفي النتائج.

ثانياً — مقترحات خاصة بنوعية المناهج:

ان البدائل الاربعة المقترحة في هذا البحث للتعليم النظامي للمرأة المتحررة من الامية، تستدعي انتباهاً خاصاً الى مستوى مناهجها:

١ — فيما يتعلق بمناهج البديلين الاول والثاني:

فيما يتعلق بالبديلين (الاولى والثاني) فان التفكير ينصب على مشكلة عدم دراسة خريجات المدارس الشعبية للغة الانكليزية ، فاذا أخذ بأحد هذين البديلين او بكليهما فان الامر يتطلب اعادة النظر في منهج اللغة الانكليزية المقرر للمدارس المتوسطة ومحاولة تعديلها وتكييفها لظروف الدراسات .

ويقترح في هذا الصدد الرجوع الى المناهج التي أعدت او وضعت اسسها في وزارة التربية عندما فكرت بتطبيق تجربة البدء بتدريس اللغة الانكليزية في الصف الاول المتوسط بدلا من الصف الخامس الابتدائي كما هو جار في الوقت الحاضر.
أو الرجوع الى مناهج اللغة الانكليزية في الاقطار العربية التي تبدأ بتدريسها في الصف الاول المتوسط ومحاولة الافادة منها لمثل هذه الفئة من النساء، وبهذا يمكن تلافي هذا الاشكال.

٢ — فيما يتعلق بمناهج البديل الثالث:

فأنه يتطلب اعادة نظر كاملة لمناهج الدراسة المتوسطة ومحاولة تكييفها لمستوى المتخرجات في المدارس الشعبية ، وهذا يتطلب تشكيل عدة لجان متخصصة يوضع لها سقف زمني محدد واسس ومعايير تسترشد بها في تكييفها للمناهج الدراسية من قبيل:

(أ) لجنة اللغة العربية والتربية الدينية.

(ب) لجنة الرياضيات

(جـ) لجنة العلوم الطبيعية :

— الاحياء

— الكيمياء

— الفيزياء

(د) لجنة العلوم الاجتماعية

— التاريخ

— الجغرافية

— التربية الوطنية والقومية

اما المناهج الخاصة بالتربية الفنية والرياضية فلا تمثل اشكالا اذا أخذ بهذا البديل لانها تتبع طبيعة الدراسة وتوزيع الحصص الدراسية والساعات الاسبوعية لكل مادة:

٣ـ فيما يتعلق بمناهج وبرامج البديل الرابع:

أن صيغة البديل الرابع لها وضع خاص ، فهي صيغة تجمع بين الدراسة النظرية والعملية ولذلك فان مناهجها وبرامجها تشمل مواضيع نظرية وأخرى عملية.

ولذلك فقد اقترح الباحث (في مستلزمات تطبيق هذا البديل) تشكيل لجنة او هيأة تنظر في هذا الامر بعد تحديد الابعاد الهيكلية والتنظيمية لمثل هذه المدارس.

ويمكننا ان نقول ابتداء إن هذه المدارس تحتاج الى مناهج خاصة وبرامج على عدة مستويات منها:

المستوى الاول :

البرامج الانية حسب رغبات الدارسات في تعلم مهنة من المهن:

المستوى الثاني:

برامج لها صفة الثبات حسب مقتضيات الدراسة المهنية .

المستوى الثالث:

برامج تخص التدريب على بعض المهن التي تحتاجها خطة التنمية القومية ، ولها مردودها الاقتصادي والاجتماعي في سوق العمل.

ثالثاً: مقترحات فيما يتعلق بمستوى التأهيل:

ان البدائل المطروحة للبحث والمقترحات الواردة في طبيعة المناهج والبرامج اللازمة لتطبيقها وما تتطلبها هذه المناهج والبرامج من تحوير او تكييف . يستدعي ضرورة الانتباه الى :

١ ـ خريجات هذه المدارس ومستواهن الثقافي والعلمي والتأهيلي .

٢ ـ الشهادات الممنوحة لهن وهل هي معادلة للشهادات النظيرة ام موازنة لها . وما هي الامتيازات والحقوق التي تحصل عليها المتخرجة بشهاداتها .

٣ ـ الافاق المستقبلية للمتخرجات ، سواء في أستمرار الدراسة الثانوية او الجامعية او في سوق العمل.

والبحث يقترح في هذا الصدد مايلي :

(أ) فيما يتعلق بخريجات (المدارس المتوسطة النهارية او المسائية ـ أي البديل الاول والثاني) يقترح ان تمنح الخريجة شهادة الدراسة المتوسطة الاعتيادية (وذلك في حالة حل الاشكال الخاص بدراسة اللغة الانكليزية).

(ب) فيما يتعلق بخريجات المدارس المتوسطة الشعبية (المقترحة) يمكن منحهن شهادة دراسية موازية لشهادة الدراسة المتوسطة ومعادلة لها من حيث الاستخدام في الحياة المهنية والعملية ولاتعادلها من حيث الاستمرار في الدراسة الاعدادية ومابعدها (اذا كان هناك اختلاف كبير في المناهج المعدة لهذه المدارس عن المناهج المقررة في المدارس المتوسطة الاعتيادية) .

(ج) فيما يخص خريجات المدارس المهنية الشعبية (المقترحة) فيمكن منحهن شهادة مهنية موازية لشهادة التعليم المهني المتوسط ومعادلة لها في مجالات الاستخدام في الحياة المهنية والعملية ولاتعادلها من حيث الاستمرار في الدراسة المهنية الاعدادية وما بعدها) (اذا كانت مناهجها وبرامجها تختلف كثيراً عن المناهج والبرامج المهنية المقررة للدراسة المهنية الاعتيادية) .

مكتبتنا العربية

مشكلات إدارات المدارس الاعدادية للبنين في بغداد أسبابها ومقترحات علاجها

فضيلة عباس حسين
كلية التربية / الجامعة المستنصرية

اهمية البحث والحاجة اليه

تنبثق أهمية هذا البحث من أهمية المرحلة الاعدادية وأهمية الادارة في قيادة هذه المدارس المكملة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وتبرز أهمية المرحلة الاعدادية من نواح متعددة منها .

١ — تضم المرحلة الاعدادية مراهقين هم بحاجة إلى توجيه ورعاية وارشاد ، ثم انها تنمي المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها الطالب في المراحل السابقة ، اي انها تكسبه ثقافة عامة وثقافة اختصاصية وقيماً اجتماعية واخلاقية ، وتعده للحياة العملية المنتجة او للتعليم الجامعي . بالإضافة إلى ذلك شدة ارتباط المرحلة الاعدادية بأحوال المجتمع وحاجاته ومشكلاته والصلة الوثيقة بينها وبين مراحل التعليم التي تسبقها والتي تليها (٢٣ ص١) . كما تعمل هذه المرحلة على تطوير شخصية المراهقين بصورة متكاملة ، ويكتمل نمو الذكاء تقريباً في هذه المرحلة (٤ ص ٦٦ — ٦٧) ان الادارة التعليمية الحديثة أصبحت علماً له فلسفته واصوله وقواعده واساليبه وممارساته وطرقه الخاصة به يتجه إلى تطوير او تجديد التعليم لتحقيق أهدافه في تطوير المجتمع وتنميته الشاملة . مستخدماً التكنولوجيا بابعادها المختلفة الآلية والعقلية والاجتماعية . لم يعد علماً يعتمد على الخبرة والبداهة والاجتهادات الشخصية. كما انه يعنى بالعنصر البشري في اختياره وتدريبه وتأهيله لأنه اساس التطوير الاداري المعاصر . بالاضافة إلى ذلك يعتمد على التعاون والمشاركة واتباع الأساليب الديمقراطية ويسعى إلى تحقيق العلاقات الانسانية الناجحة بين المدرسة

والمجتمع لأن المدرسة مؤسسة اجتماعية قامت لخدمة المجتمع وتحقيق أهدافه في تربية النشيء . اي توثيق العلاقات بين (٧ ص٢٤) المدرسين والطلاب وأولياء الامور وأفراد المجتمع ممن لهم علاقة مباشرة او غير مباشرة في عمل المدرسة باعتبارهم المادة الرئيسية للمدرسة والأساس المهم في نجاحها وتحقيق اهدافها (١٠ ص٣٢ – ٣٧) . ان الادارة التعليمية هي فرع من الادارة العامة شأنها شأن اي نمط من انماط الادارة تقوم على تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم كل نشاط تربوي وعلمي واجتماعي وخلقي . كما ان الادارة المدرسية تعتبر جزءاً من الادارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها ، تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية التي ترسمها الادارة التعليمية وتقوم الادارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة مالياً وفنياً للادارة المدرسية وامدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعية وكذلك تقوم بعملية الاشراف والرقابة عليها . (٨ ص١) . ان الدول النامية ومنها العراق مازالت الادارة التعليمية فيها قاصرة عن الاستفادة من جميع الجهود البشرية والامكانات المادية في سبيل تحسين التعلم والتعليم الامر الذي يتطلب المزيد من الفهم والوعي لأهمية استخدام الطرائق والأساليب الادارية الحديثة ولم يعد عمل مدير المدرسة اليوم مجرد المحافظة على النظام والتأكد من سير المدرسة وحضور الطلاب وتوفير الامكانات التي تساعد على نموهم المتكامل بل اصبح محور عمله هو تحقيق الاهداف التربوية والاجتماعية التي يدين بها المجتمع (٢٤ ص ٩) .

فمهمة الادارة المدرسية الحديثة اذن هي تطوير العمل والانتقال بها من مؤسسة تقليدية تغلب عليها الرتابة والعمل الكتابي إلى مؤسسة فعالة تلعب دوراً رئيسياً في توجيه بيئتها المحلية وخلق المواطن الخلاق المبدع المبتكر القادر على التغيير والبناء (١٩ ص ٣) وهكذا فان اهمية هذا البحث تنطلق من اهمية دور الادارة في المدرسة الاعدادية من ناحية ولقلة البحوث التي تناولت ادارة المدرسة الاعدادية وقدم بعضها من ناحية ثانية .

كما ان نتائج هذا البحث قد تساعد ادارات المدارس الاعدادية للبنين في التعرف على المشكلات التي تجابهها كل يوم ومعرفة اسبابها ومصادرها والحلول المناسبة لمعالجة تلك المشكلات لتطوير وتحسين ادارة المدرسة الاعدادية والاستفادة من الوقت الذي يصرف لحل المشكلات إلى القيام بالأعمال الإشرافية الفنية في المدرسة .

كما يمكن ان تكون نتائج هذا البحث عوناً للقائمين والمسؤولين عن شؤون التربية والتعليم في تخطيط ورسم السياسة التعليمية في تلك المدارس ويمكن لنتائج هذا البحث ان تساعد

في بلورة عدد من الفروض لبحوث أخرى بمجالات على نطاق واسع وذات علاقة مباشرة بهذا البحث .

هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى كشف المشكلات التي تواجه ادارات المدارس الاعدادية للبنين في محافظة بغداد ويتضمن ذلك الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ — ما هي المشكلات التي تواجه ادارات المدارس الاعدادية للبنين ؟
٢ — ما هي مصادر تلك المشكـلات ؟
٣ — ما هي الاسباب الكامنة وراء هذه المشكلات ؟
٤ — ما هي المقترحات الملائمة لحلها .

حدود البحث :

يقتصر هذا البحث على المدارس الاعدادية للبنين في محافظة بغداد بجانبيها الكـــرخ والرصافة .

تعريف المصطلحات :

المشكلة

هناك عدة تعريفات للمشكلة منها .

تعريف ديوي :

(أنها حالة شك وارتباك يعقبها حيرة وتردد وتتطلب عملاً او بحثاً للتخلص من هـــذه الحالة واستبدالها بحالة شعور بالارتياح والرضا) (٢٢ ص ٥) .

تعريف ريزلي :

(هي حالة تعد تتطلب بحثاً وتحقيقاً او هي عبارة عن صعوبة تحتاج إلى حل) (٢١ ص٥)
وتتفق التعريفات السابقة على المشكلة بأنها تمثل حالة من القلق وعدم الرضا بحاجة إلى حل .

التعريف الإجرائي :

المشكلة عبارة عن صعوبة او عقبة تعترض ارضاء حاجات ورغبات الفرد وهي بحاجة إلى حل .

الادارة

هناك عدة تعريفات للادارة نذكر منها

تعريف نشوان :

(الادارة عملية تهدف إلى تحقيق غايات ومرامي وأهداف المؤسسة سواء كانت كبيرة كالدولة ام صغيرة كالجمعيات التعاونية الصغيرة) (٢٥ ص ١٣) .

تعريف الخطيب وآخرين :

(الادارة بمعناها الواسع هي الوصول إلى الهدف باستعمال أحسن الطرق في استغلال القوى البشرية والموارد المتيسرة وبأقل ما يمكن من الجهد والوقت والمال) (٧ ص ٨) .

تعريف ليبرمان :

يعرف الإدارة بأنها (عملية اتخاذ القرارات التي توجه عمل الأشخاص وتنظم تخصيص الموارد المتاحة واستثمارها لتحقيق الاهداف المرسومة بأفضل صورة ممكنة) (١٩ ص ٦) .

تعريف لوثر جوليك : Luther Gulick

عبر لوثر عن الادارة بأنها عملية تنسيق وترتيب الفعاليات والنشاطات التالية .

١ – تخطيط ٢ – تنظيم ٣ – توظيف ٤ – توجيه ٥ – تنسيق ٦ – تسجيل التقارير ٧ – التمويل ٨ – الضبط والسيطرة . (13 p 28)

تعريف روسيل كريك : Russel Gregg

حلل كريك العملية الادارية فقال أنها تتكون من الوظائف التالية .

١ – توجيه ٢ – تخطيط ٣ – تنظيم ٤ – مشاركة ٥ – تأثير ٦ – تنسيق جهود العاملين ٧ – تقويم النتائج . ان هذه هي الوظائف الأساسية للادارة وان نجاح الادارة يتوقف إلى حد كبير على مدى تفهمها وتطبيقها لهذه العناصر وما تتركه هذه العناصر من أثـر في سلوك الاداري (247 29p) .

تعريف الياسي ويحيى :

يقصد بالادارة حديثاً تسيير الاعمال وتنظيم العلاقات بين افراد مجتمع معين بصرف أقل جهد في أقصر زمن للحصول على أجود ثمرة واعظمها . (١١ ص ١٠) .

تتفق التعريفات السابقة القديمة منها والحديثة للادارة . على أنها عملية تسيير وتنسيق وتنظيم الاعمال المختلفة وتوجيه جهود العاملين وتخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم النتائج تهدف إلى تحقيق الاهداف والغايات المرسومة باستعمال أحسن الطرق باستغلال الموارد البشرية والمادية المتيسرة وبصرف أقل جهد في أقصر زمن وأقل مال للحصول على اجود ثمرة .

التعريف الاجرائي :

هي عملية تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنسيق وسيطرة وتنمية الافراد ومراقبة جهودهم من أجل تحقيق هدف مشترك باستعمال أحسن الطرق في استغلال القوى البشرية والموارد المتيسرة بأقل ما يمكن من الجهد والوقت والمال .

- الادارة المدرسية : هناك عدة تعريفات للادارة المدرسية منها .

تعريف مرسي :

«يقصد بالادارة المدرسية كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الاهداف التربوية المنشودة من المدرسة . والادارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها وانما هي وسيلة لتحقيق اهداف العملية التربوية» (٢٤ ص ٥٧) .

تعريف سليمان :

(هو ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بايجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في اعداد الناشئين بما يتفق واهداف المجتمع والصالح العام للدولة وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الاعمال و الانشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمامها بنجاح) (١٥ ص ٢٩٣)

تعريف الطائي :

تتمثل بمجموعة من العمليات والنشاطات والفعاليات التربوية والتعليمية التي يقوم بها جميع العاملين لغرض تحقيق الأهداف المنشودة والمرسومة لها (٩ ص ٤٦) .

تعريف دمعة وآخرين :

(الادارة المدرسية هي جزء لا يتجزأ من مجمل الادارة التربوية وبتعبير آخر هي اصغر وحدة ادارية في الهيكل التنظيمي التربوي حيث تمارس العملية الادارية منها كما هو الحال في أي مستوى اداري آخر . آخذين في الاعتبار حجم ونوع اعمال ومسؤوليات الوحدات الادارية (١٩ ص ٥) .

تعريف البزاز وآخرين :

(هي عملية تنظيم وتوجيه للفعاليات التربوية داخل المدرسة وخارجها وباسلوب تعاوني وديمقراطي من أجل تحقيق الاهداف التربوية) (٥ ص ١٦).

تعريف الخطيب وآخرين :

(هي مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء في داخل المنظمات التعليمية او بينها وبين نفسها لتحقيق الاغراض المنشودة من التربية . والادارة التعليمية لهذا المعنى شأنها شأن الادارة في الميادين الاخرى وسيلة وليست غاية في ذاتها . وتعنى بالعناصر البشرية والمادية) (٧ ص ٢٠) .

تعريف بوراب Burrp

(يعرف الادارة المدرسية بقوله انها وسيلة لخلق التعاون المثمر الذي سيؤدي إلى تحقيق اهداف المدرسة وهي مسؤولية كل العاملين فيها) (49 26p) .

يتضح مما تقدم من تعاريف أن هناك جانباً تتفق عليه معظم المصادر وان اختلفت في الصياغة القديمة منها والحديثة وهو كون الادارة المدرسية — هي الوسيلة التي توجه وتنظم وتنفذ وتنسق مجموعة العمليات والنشاطات والفعاليات المتشابكة الهادفة المقصودة التي تتكامل فيما بينها داخل المدرسة وخارجها ويقوم بها كافة العاملين فيها باسلوب ديمقراطي من اجل تحقيق الاهداف التربوية .

التعريف الأجرائي :

هي مجموعة متناسقة من الانشطة والاعمال يقوم بها مجموعة من الأفراد العاملين في الحقل التعليمي «هيئة المدرسة» اداريين وفنيين لديهم موهبة وخبرة في ممارسة عمليات ادارية وفنية لتهيئة الجو الصالح الذي تتم وتتحقق من ورائه اهداف العملية التربوية .

مشكلات الادارة المدرسية :

مشكلات الادارة المدرسية في هذا البحث تعني — هي كل ما يعرقل سير العمل في المدرسة الاعدادية ويحول دون تحقيق اهدافها . والتي تم تأشيرها من قبل افراد العينة بنسبة عالية .

الدراسات السابقة

ان مشكلة ادارات المدارس الثانوية على اختلاف مراحلها وخاصة المرحلة الاعدادية سبق ان عولجت في عدة بحوث نذكر ماتيسر منها في مجال الدراسة الحالية .

دراسة الجبوري ١٩٦٨ :

تهدف الباحثة إلى دراسة المشكلات التي تواجه الادارة المالية وبرنامج المدير اليومي ، وقد استخدمت الباحثة استفتاءً مغلقاً بني في ضوء استفتاء استطلاعي مفتوح وقد طبق الاستفتاء على عينة مؤلفة في (٢٢٨) مديراً ومديرة مدرسة ثانوية .

كما قامت بزيارات ميدانية واعتمدت على تقارير المشرفين الأداريين وأجرت مقابلة مع المسؤولين عن شؤون ادارة التعليم الثانوي في العراق وكانت من ابرز النتائج التي توصلت اليها الباحثة .

١. ان جميع ادارات المدارس الثانوية خاضعة لنظام موحد حرمها من الابداع والابتكار .
٢. ان اغلب اعمال مديري ومديرات المدارس تقتصر على النواحي الأدارية والكتابية.
٣. ان بعض مديري ومديرات المدارس غير مؤهلين لممارسة الأعمال الأدارية .
٤. ان هناك تناقضاً بين التعليمات والنظم الصادرة من وزارة التربية والخاصة بواجبات المدير والتنظيم في المدرسة الثانوية .
٥. ان ادارات مدارس البنين ومدارس البنات على السواء تجابه مشكلات كثيرة ومتنوعة برغم وجود فروق ظاهرة بين مشكلات هاتين الادارتين وقد اظهرت الدراسة ان هناك (٢١) مشكلة تواجه ادارة المدرسة الثانوية رتبت ترتيباً تنازلياً حسب حدتها في ثلاثة مجالات .

١. المشكلات الادارية الخاصة بالمدرسين والمدرسات .
٢. المشكلات الادارية الخاصة بالطلاب وأوليائهم .
٣. المشكلات الادارية الخاصة بالمدرسة والمسؤولين ومن ابرز مشكلات المجال الأول .

الاجازات المرضية والاعتيادية للمدرسين والمدرسات ، المدرس الجديد ، أما فيما يخص المجال الثانوي فمن ابرز مشكلاته غياب الطلبة ، الأزياء والاهتمام بالمظهر ، دخول الطلبة الفرع العلمي والادبي أما المجال الثالث فمن ابرز مشكلاته هي مشكلة تعاون مديرية التربية مع ادارة المدرسة (٦).

دراسة البزاز وآخرين ١٩٧٤ :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الابتدائية أثناء تأديتهم لواجباتهم الأدارية . وقد استخدم الباحث طريقتي المقابلة والأستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات . تألفت عينة بحثه من (٤٢) مدير ومديرة مدرسة ابتدائية من محافظة بغداد ومن ابرز النتائج التي توصل اليها الباحث هي :

ان ٧٠٪ من المديرين يشكون من مشكلة التنسيق والتعاون مع اولياء الطلبة . وان ٥٠٪ من المديرين يشكون من وجود شواغر في مدارسهم وعدم سدها في الوقت وكذلك اظهرت هذه الدراسة عدم تعاون مديريات التربية مع ادارة المدارس وقلة الصلاحيات الممنوحة لهم وكثرة اجازات المعلمين والمعلمات وتأخر المعلمين في الوصول إلى المدارس ومخالفة المعلمات فيما يتعلق بالأنظمة المدرسية والزي الموحد (٥) .

دراسة الدفاعي ١٩٧٩ :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الثانوية المسائية في محافظة بغداد اولا وعلى الفروق في تلك المشكلات بالنسبة لمتغيري الجنس ثانياً. وقد استخدم الباحث الاستفتاء كأداة بني على دراسة استطلاعية استخدم فيها اسلوب المقابلة كأداة رئيسية في جمع البيانات . وقد طبق الأستفتاء على عينة مؤلفة من (٤٦) مدرسة ثانوية مسائية (٣٦) مدرسة منها للذكور و (١٠) مدارس للاناث . بعد تطبيق الاستفتاء على مديري ومديرات المدارس الثانوية المسائية ظهر ان هناك (٨٠) مشكلة تواجهها ادارة المدرسة الثانوية المسائية وقد رتبت تلك المشكلات حسب حدتها في سبعة مجالات هي مشكلات :
١ ـ الطلبة وأولياؤهم ٢ ـ هيئة التدريس ٣ ـ الأبنية المدرسية والتجهيزات ٤ ـ المنهج والوسائل التعليمية والامتحانات ٥ ـ المسؤولون ٦ ـ العاملون والخدمات ٧ ـ الشؤون الادارية .

ومن ابرز مشكلات المجالات السبعة هي : كثرة غيابات الطلبة ، ضعف تعاون اولياء امور الطلبة مع الادارة ، انخفاض المستوى العلمي للطلبة ، ضعف واقعية الطلبة نحو التعليم ، ضعف التزام الطلبة بتطبيق النظام ، انتشار ظاهرة الغش بين الطلبة اثناء الأمتحان ، قلة عدد المدرسين على الملاك الدائم ، اعتماد هيئة التدريس على الالقاء في تقديم مادة الدرس ، ضعف التأهيل التربوي لبعض المحاضرين ، تحمل المدير مسؤولية الادارة دون الدعم الكافي من هيئة التدريس ، افتقار المدرسة إلى المكتبة والمختبرات ، كثرة التنقلات في ملاك المدرسين ، ندرة زيارة المشرفين الاختصاصيين للمدرسين ، نقص الوسائل التعليمية (١٨).

دراسة الطائي ١٩٨٠ :

يهدف الباحث من دراسته إلى الكشف عن المواقف والمشكلات التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة بغداد اثناء العمل المدرسي ؛ والتعرف على القرارات التي يتخذها مديرو ومديرات المدارس الثانوية حيالها والأسس التي يعتمد عليها لاتخاذ القرارات وتقويمها وقد استخدم الباحث المقابلات والزيارات الميدانية وصمم استفتاء طبقه على عينة مؤلفة من (١٠٠) مدير ومديرة مدرسة ثانوية مسائية في بغداد وقد توصل الباحث إلى ان هناك (٣١) مشكلة تواجه ادارة المدرسة وقد رتبت تلك المشكلات في ثلاثة مجالات ترتيباً تنازلياً حسب حدتها وهي .

١ ــ المواقف والمشكلات الخاصة بشؤون الطلبة مع قراراتها واسسها :

٢ ــ المواقف والمشكلات الخاصة بالهيئة التدريسية مع قراراتها واسسها .

٣ ــ المواقف والمشكلات الخاصة بالادارة والمسؤولين مع قراراتها واسسها ومن ابرز مشكلات المجالات الثلاثة هي : غياب الطلبة ، ضعف المستوى العلمي ، الاهتمام بالقضايا المظهرية الزائفة ، التقصير في اداء الواجبات المدرسية ، الالتزام بالزي الموحد اعداد الخطة اليومية والسنوية : ضعف المستوى العلمي لدى بعض المدرسين : ضعف التعاون والانسجام بين الهيئة التدريسية والادارة ، مدى نجاح فاعلية مجلس الآباء والمدرسين ، حاجة اعضاء الهيئة التدريسية الى تدريب (٩) .

دراسة حسين ١٩٨٤

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على المشكلات التي تواجه مديرات المدارس الاعداديـة للبنات في محافظة بغداد . وقد استخدمت الباحثة استفتاء مغلقاً بني في ضوء استفتـاء استطلاعي مفتوح وقد طبق الاستفتاء على عينة مؤلفة من (١٤) مديرة مدرسة اعدادية وقد توصلت الباحثة الى ان هناك (٣٩) مشكلة تواجه ادارة المدرسة وقد رتبت تلك المشكلات في خمسة مجالات حسب حدتها هي مشكلات :

١ ــ المنظمات الاجتماعية والاميات

٢ ــ الطالبات :

٣ ــ الهيئة التدريسية :

٤ ــ السلطات التعليمية وتشمل (موظفي مديريات التربية والوزارة والمشرفات التربويات)

٥ ــ الأبنية المدرسية والتجهيزات والوسائل التعليمية :

ومن ابرز مشكلات المجالات الخمسة هي:

ضعف تعاون الامهات مع الادارة ، انخفاض المستوى العلمي لدى بعض الطالبات ، انخفاض مستوى طموح الطالبات، قلة اهتمام بعض المدرسات بالالتزام بالزي الموحد ، ضعف التعاون بين الهيئة التدريسية والادارة ، كثرة الاجازات المرضية والاعتيادية واجازات الامومة ،قلة الالتزام باعداد الخطة اليومية والسنوية ،شيوع ظاهرة الوساطة في متابعة الادارة لاعمالها في الدوائر، قلة زيارة المشرفات الاختصاصيات للمدرسات ، قلة استعمال الوسائل التعليمية من قبل المدرسات، فقدان قاعات الاجتماعات والمحاضرات ضعف تعاون مديرية التربية مع الادارة في اختيار ملاك المدرسة، ضيق الابنية المدرسية .

وهكذا يتبين من الدراسات السابقة انها تتفق في ماتوصلت اليه من نتائج وهي ان ادارات المدارس الثانوية تعاني من مشكلات عديدة مصادرها كثيرة ومختلفة منها .

١ ــ الطلاب واولياؤهم ٢ ــ المنظمات الاجتماعية ٣ ــ الهيئة التدريسية ٤ ــ السلطات التعليمية (وتشمل موظفي مديريات التربية والوزارة والمشرفين والمشرفات التربويات) ٥ ــ الابنية المدرسية والتجهيزات ٦ ــ المنهج والامتحانات والوسائل التعليمية ٧ ــ العاملون والمستخدمون .

اوضحت ذلك :

١ ــ دراسة الجبوري التي تناولت مشكلات ادارة المدارس الثانوية بوجه عام بنين وبنات عام ١٩٦٨ .

٢ ــ دراسة البزاز التي تناولت دراسة المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة الابتدائية بوجه عام بنين وبنات عام ١٩٧٤ .

٣ ــ دراسة الطائي التي تناولت دراسة المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة الثانوية بوجه عام بنين وبنات والتعرف على القرارات التي تتخذ حيالها واسسها وتقويمها عام ١٩٨٠.

٤ ــ دراسة الرفاعي التي تناولت دراسة مشكلات ادارة المدارس الثانوية المسائية بوجه عام بنين وبنات عام ١٩٧٩ .

٥ ــ دراسة حسين التي تناولت دراسة مشكلات ادارة المدارس الاعدادية للبنات بوجه خاص عام ١٩٨٤ .

منهج البحث :

اولا ــ اداة البحث :

استخدم الاستفتاء اداة رئيسية لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق اهداف هذا البحث ، ولتحقيق هذا الغرض شرعت الباحثة ببناء الاستفتاء وفق الخطوات التالية:

(أ) الاستفتاء الاستطلاعي المفتوح :

استخدم في بداية الأمر استفتاء مفتوح يتضمن أربعة أسئلة عامة هي :

١ ــ ماهي المشكلات التي تواجهك؟
٢ ــ ماهي مصادر هذه المشكلات؟
٣ ــ ماهي اسباب تلك المشكلات؟
٤ ــ ماهي المقترحات الملائمة لحلها؟

وقد طبق الاستفتاء على عينة عشوائية مكونة من (١٤) مدرسة في كل من جانب الكرخ والرصافة لغرض جمع المعلومات (١) .

(ب) الاستفتاء المغلق :

بعد ان طبقت الباحثة الاستفتاء المفتوح قامت بتسجيل الاجابات الخاصة بكل سؤال وتنظيمها في جداول اعدت لهذا الغرض مسبقاً وكانت نتيجة ذلك انه تم حصر (٧١) عبارة وبعد تدقيقها تبين ان هناك عبارات متشابهة الى حد كبير في مضامينها مما حدا بالباحثة الى دمج تلك العبارات بعضها ببعض مما ادى الى انخفاض عددها حيث اصبح (٦٠) عبارة فقط (٢) وبعد الانتهاء من أعداد الاستفتاء المغلق قامت الباحثة بعرضه على لجنة من الخبراء المختصين بهذا المجال (*) لدراسته وبيان آرائهم في مدى صلاحية

---

(١) انظر ملحق رقم (١)

(٢) انظر ملحق رقم (٢)

(*) ١ ــ الدكتور ابراهيم مهدي الشبلي
٢ ــ الدكتور زكريا اثناسيوس
٣ ــ الاستاذ نجدت قاسم الصالحي
٤ ــ الدكتور نادر جورج منصور
٥ ــ الدكتورة هناء العكيلي
٦ ــ الدكتورة نادية شعبان مصطفى
٧ ــ الاستاذ جمال حسين الالوسي
٨ ــ الاستاذ عبد الخضر ناصر السواد
٩ ــ الاستاذ صبحي عبد اللطيف المعروف

فقراته وفي ضوء ملاحظات اللجنة المذكورة امكن حذف بعض الفقرات وفصل وتعديل وتصحيح البعض الاخر فاصبح عددها النهائي (٥٣) فقرة فقط اشتمل عليها الاستفتاء في صورته النهائية التي عرضت ثانية على اعضاء لجنة الخبراء فاقروا صلاحيتها لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق اهداف البحث بعد ذلك تم تطبيق الاستفتاء على افراد عينة البحث .

(ج) ثبات الاستفتاء :

طبق الاستفتاء على عينة البحث وبعد مرور اسبوعين طبق مرة اخرى على نفس المجموعة لحساب ثبات الاستفتاء بطريقة اعادة تطبيقه على العينة نفسها ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ارتباط (بيرسون) (١٧ص ٤٢٤) . وقد ظهر ان معامل ثبات الاستفتاء يساوي ٩٣٪ وهو ثبات مقبول في مثل هذه الحالات .

ثانياً — العينة :

يشمل المجتمع الاصلي للبحث جميع المدارس الاعدادية للبنين الواقعة في محافظة بغداد وقد بلغ عددها (٥٤) مدرسة اعدادية نهارية (٢١) مدرسة تقع في جانب الكرخ وتشرف عليها مديرية تربية الكرخ و (٣٣) مدرسة تقع في جانب الرصافة وتشرف عليها كل من تربية الرصافة وتربية مدينة صدام وفي ضوء ذلك قامت الباحثة باختيار عينة بالطريقة الطبقية العشوائية راعت في اختيارها معيار التوزيع الجغرافي . اي ان مدارس العينة تمثل مناطق مختلفة من محافظة بغداد.

(أ) العينة الاستطلاعية :

لأجل الحصول على عينة استطلاعية ممثلة للمجتمع الاصلي قسمت الباحثة مدارس المجتمع الاصلي الى قسمين :

١ — مدارس جانب الكرخ

٢ — مدارس جانب الرصافة

وبعد ذلك تم اختيار عينة استطلاعية بالطريقة العشوائية تتألف من (١٤) مدرسة اعدادية للبنين منها (٧) مدارس تقع في جانب الكرخ و(٧) مدارس اخرى تقع في جانب الرصافة كما هو موضح في الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١) يبين اسماء مدارس العينة الاستطلاعية

القضاء	الناحية	الحي	اسم المدرسة
مدينة صدام	—	داخل	اعدادية الثوار
الاعظمية	المركز	القاهرة	اعدادية النيل
الرصافة	المركز	الرشيد	اعدادية النضال
الاعظمية	المركز	الاعظمية	اعدادية الاعظمية
الرصافة	بغداد الجديدة	الامين	اعدادية الجمهورية
مدينة صدام	—	اشبيلية	اعدادية قرطاجة
الاعظمية	الفحامة	الشعب	اعدادية صلاح الدين
الكرخ	المركز	طرابلس	اعدادية المنصور
الكاظمية	ذات السلاسل	الرحمانية	اعدادية النور
الكاظمية	المركز	الشيوخ	اعدادية الكاظمية
الكاظمية	المركز	السلام	اعدادية التأميم
الكرخ	المركز	الطلائع	اعدادية الكرخ
الكرخ	المأمون	المأمون	اعدادية نبوخذ نصر
الكرخ	المنصور	العامل	اعدادية النظامية

(ب) العينة الرئيسية :

لقد اختيرت بالطريقة العشوائية لكل من المدارس الاعدادية للبنين في محافظة بغداد لجانبي الكرخ والرصافة وفقاً لمعيار التوزيع الجغرافي ، حيث تم اختيار (٨)مدارس في جانب الكرخ و(١٣) مدرسة في جانب الرصافة فبلغ حجم العينة الرئيسية (٢١) مدرسة اعدادية بنسبة ٤٠٪ من مجموع المدارس الاعدادية البنين في محافظة بغداد كما هو موضح في الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢) يبين أسماء مدارس العينة الرئيسية

القضاء	الناحية	الحي	اسم المدرسة
الرصافة	المركز	الاطباء	اعدادية الرسالة
الرصافة	المركز	المستنصرية	اعدادية الشهيد قحطان
الرصافة	الكرادة الشرقية	الوحدة	اعدادية النظامية
الرصافة	الكرادة الشرقية	حي المعلمين	اعدادية المروج
الرصافة	بغداد الجديدة	الخليج	اعدادية ابن رشد
الرصافة	بغداد الجديدة	الامين	اعدادية الجمهورية
الاعظمية	المركز	القاهرة	اعدادية النيل
الاعظمية	المركز	تونس	اعدادية السويس
مدينة صدام	—	كيارة	اعدادية المصطفى
مدينة صدام	—	داخل	اعدادية الثورة
مدينة صدام	—	القدس	اعدادية القادسيتين
الاعظمية	الفحامة	الشعب	اعدادية صلاح الدين
مدينة صدام	—	جوادر	اعدادية التراث العربي
الكرخ	المركز	الحارثية	اعدادية الكندي
الكاظمية	ذات السلاسل	الرحمانية	اعدادية النور
الكرخ	المنصور	الخضراء	اعدادية العودة
الكرخ	المركز	حي الطلائع	اعدادية الكرخ
الكاظمية	ابو غريب	٣٠ تموز	اعدادية ابي غريب
الكرخ	المنصور	اسكان غرب بغداد	اعدادية العروبة
الكرخ	المأمون	القادسية	اعدادية الامين
الكرخ	المنصور	العامل	اعدادية العامل

(ج) الوسائل الاحصائية :

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية التالية في تحليل بيانات البحث .

١ ــ النسب المئوية ــ لمعرفة نسب اجابات افراد العينة حول كل فقرة من فقرات الاستفتاء ولمعرفة نسب مجالاته.

٢ ــ قانون فشر Fischer لاستخراج حدة المشكلة في كل مجال ولاستخراج حدة كل مجال (27) .

٣ ــ معامل ارتباط (بيرسون) لحساب معامل ثبات الاستفتاء (١٧ص ٤٢٤).

عرض النتائج وتحليلها

بعد تفريغ نتائج البحث واستخدام الوسائل الاحصائية التي ذكرت في منهج البحث اظهرت نتائج البحث . ان هناك (٥٣) مشكلة تواجه ادارة المدرسة الاعدادية للبنين وقد صنفت هذه المشكلات حسب مصادرها في خمسة مجالات رئيسية، ورتبت تلك المجالات ترتيباً تنازلياً تبعاً لحدتها كما هو موضح في الجدول رقم (٣) حيث احتل

جدول رقم (٣) يوضح مراتب مصادر المشكلات

التسلسل	مصادر المشكلات	مجموع التكرار	عدد الفقرات	الحده
١	المنظمات الاجتماعية (الاتحاد الوطني ومجالس الآباء والمدرسين)	٨٣	٥	١,٦٠٠
٢	الطلاب	١٣٣	١١	١,١٧٧
٣	السلطات التعليمية (موظفي مديريات التربية والوزارة والمشرفين والمشرفات التربويات)	١٣٤	١٢	١,١٥٩
٤	الهيئة التدريسية	١٣٨	١٣	١,١٠٣
٥	ادارية (الابنية المدرسية . والمكتبة . والأثاث والوسائل التعليمية)	١٢٩	١٢	١,٠٩٩

مجال المنظمات الاجتماعية المرتبة الاولى ويليه في المرتبة الثانية مجال الطلاب ثم مجال السلطات التعليمية الذي احتل المرتبة الثالثة ومجال الهيئة التدريسية في المرتبة الرابعة ، وأخيراً مجال المشكلات الادارية في مايتعلق بالابنية المدرسية ، والاثاث ، والمكتبة ، والوسائل التعليمية . كما رتبت مشكلات كل مجال ترتيباً تنازلياً تبعاً لحدتها. وسنعرض فيما يلي النتائج المتعلقة بكل مجال من هذه المجالات وبالنظر لكثرة عدد المشكلات في كل مجال فسيتم تحليل وتفسير المشكلات التي تجاوزت حدتها الواحد .

النتائج المتعلقة بمجال المنظمات الاجتماعية في مايتعلق ب (الاتحاد الوطني ومجالس الآباء والمدرسين) .

جدول رقم (٤) يوضح النسبة المئوية ومراتب المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة الاعدادية للبنين في مايتعلق بالمنظمات الاجتماعية وذلك حسب حدة كل منها .

التسلسل	المشكلات	التكرار	النسبة	الحده
١	ضعف تعاون اولياء أمور الطلبة مع الادارة	١٩	٩٠,٥٪	١,٨١٠
٢	قلة متابعة اولياء الامور لابنائهم	١٨	٨٥,٧٪	١,٧١٤
٣	ضعف تجاوب اولياء الامور مع مجالس الآباء	١٨	٨٥,٧٪	١,٧١٤
٤	قلة الوعي عند بعض اعضاء اللجنة الاتحادية للمسؤولية الملقاة على عاتقهم	١٥	٧١,٤٪	١,٤٧٦
٥	تدخل بعض اعضاء اللجنة الاتحادية في امور لاتعنيهم	١٣	٦١,٩٪	١,٢٨٦

اولا — ضعف تعاون اولياء امور الطلبة مع الادارة :

احتلت هذه المشكلة المرتبة الاولى في هذا المجال وكانت حدتها (١,٨١٠) كما هو موضح في الجدول رقم (٤) فهي مشكلة خطيرة جديرة بالبحث والاهتمام .

ان ضعف التعاون يرجع في الواقع الى كلا الطرفين معاً الأسرة وادارة المدرسة ، والهيئة التدريسية فمن الضروري ان يتعاون أولياء امور الطلبة مع ادارة المدرسة في تربية أبنائهم لكي يقف كل من المدير والمدرس على المؤشرات البيتية التي تلعب دورها في سلوك الطالب . ان انفصال البيت عن المدرسة يؤدي الى انفصال المدرسين عن الآباء وهذا بدوره يؤدي الى انعدام التعاون بين البيت والمدرسة ويقلل تجاوب اولياء الامور مع ادارة المدرسة. ان تعاون اولياء الامور مع المدرسة عامل اساسي لانجاحها وتحقيق اهدافها ثم ان عملها التربوي لايمكن ان يتم على وجهه الصحيح الا اذا اتصلت المدرسة بالمجتمع عامة وبالبيت خاصة . أما اسباب هذه المشكلة فكثيرة نذكر منها .

١ — قلة ادراك اولياء امور الطلبة لوظيفة المدرسة واهدافها .

٢ — سوء استخدام مدير المدرسة واجبه الرسمي في معاملاته وعلاقاته مع اولياء الامور واستبداده برأيه عند مراجعتهم له .

٣ — عدم قدرة مدير المدرسة على حسن تنظيم العلاقات الاجتماعية مع المحيط الخارجي . والذي يعد اولياء الامور من اهم عناصره .

٤ — انشغال اولياء الامور باعباء الحياة اليومية وقلة تواجدهم في البيت.

ولقد احتلت هذه المشكلة في دراسة الجبوري عام ١٩٦٨ المرتبة الرابعة وبنسبة ٦٣٫٦٪ وتعزو الجبوري السبب الى اعتقاد بعض الآباء ان المدرسة مؤسسة حكومية اعدتها الدولة لتعلم ابنائهم وان صلتهم لاتتعدى الافادة من حقهم بالحاق ابنائهم بها. وان ليس لهم حق التدخل بشؤونها. كما اكدت الجبوري في دراستها على ان التعاون بين اولياء الامور وادارة المدرسة ضروري جداً خاصة في مدارس البنين لأن المشكلات السلوكية للبنين اكثر مما هي عليه في مدارس البنات (٦) .

كما اشارت دراسة البزاز ان ٧٠ ٪من المديرين يشكون من مشكلة التنسيق والتعاون مع اولياء امور الطلبة (٥) .

ثانيا — قلة متابعة اولياء الأمور لأبنائهم

يظهر من الجدول رقم (٤) ان هذه المشكلة احتلت المرتبة الثانية وكانت حدتها ١٫٧١٤ — فهي مشكلة خطيرة ايضاً ينبغي البحث عن الاسباب الدفينة التي تقف وراءها لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها. ان عمل المدرسة الحديثة مكمل لعمل البيت وان كل تفريق

بين عملها وعمل البيت وكل تناقض بين توجيهها وتوجيه البيت يؤدي الى اضطراب في سلوك الطالب ضار بتربيته وتكوين مثله العليا وعاداته ويلحق به اذى شديداً وترى الباحثة ان اسباب قلة المتابعة تقود الى:

١ ـ ان اغلبية أولياء امور الطلبة مشغولون باعباء الحياة اليومية والتحاق البعض الآخر بصفوف القوات المسلحة والجيش الشعبي للمشاركة في الواجب المقدس ضد العدو الفارسي .

٢ ـ طغيان روح اللامبالاة وجهل بعض اولياء امور الطلبة بأمور التربية والتعليم.

٣ ـ قلة متابعة ادارة المدرسة للطالب متابعة فعالة وايصال المعلومات الضرورية لأولياء امورهم .

٤ ـ تفكك الروابط بين أفراد الاسرة وانعدام الشعور بالمسؤولية .

٥ ـ فقدان الطالب احد والديه او كليهما .

ثالثاً ـ ضعف تجاوب اولياء الامور مع مجالس الآباء والمدرسين :

اما بالنسبة لهذه المشكلة فقد احتلت المرتبة الثانية ايضاً وكانت حدتها ١,٧١٤ كما هو مبين في الجدول (٤) .

ان التنظيمات الاجتماعية سمة من سمات المجتمع الديمقراطي التقدمي . لقد أصبح اشتراك الآباء مع المدرسة من اوجب واهم الأمور التربوية التي تمس حياة الطالب في المرحلة الاعدادية . تعد مجالس الاباء والمدرسين من افضل الوسائل لتحقيق التعاون المستمربين البيت والمدرسة فعن طريقها يتم تبادل الخبرات والمعلومات والتعرف على الآخرين وابداء المقترحات والاستماع الى مقترحات الآخرين «وبما ان المدرسة مؤسسة من صنع المجتمع ومن اجل خدمته لذا فمن الطبيعي جداً ان تعمل هذه المدرسة باستمرار على ان تبقى لصيقة بالمجتمع غير بعيدة عن اهدافه وقيمه وساعية الى اعداد الأجيال التي تخدمه وتخدم الحياة بأوجهها المختلفة. فعن طريق اتصال الآباء بالمدرسة واتصال المدرسين بالمنزل يمكن احداث التعديلات اللازمة لحل الصعوبات البسيطة التي تطرأ من آن لاخر. وبدون شك ان الآباء والامهات بحاجة الى معرفة نوع الخدمات التربوية والنفسية التي يمكن ان يقدمها المجتمع لمساعدتهم على حل ما يصادفهم من مشكلات . (٣ص ٧٤) ولقد اكدت دراسة حسين ان ١٠٠٪ من مديرات المدارس الاعدادية يشكون من ضعف تجاوب اولياء امور الطالبات مع مجالس الآباء والمدرسين فقد احتلت هذه المشكلة المرتبة الاولى وكانت حدتها (٢,٥٠) (١٦) .

ولهذه المشكلة اسباب كثيرة منها:

١ — ضعف ايمان معظم اولياء الامور برسالة مجالس الاباء والمدرسين.

٢ — قلة انعقاد جلسات مجالس الاباء والمدرسين .

٣ — صعوبة وجود وقت يلائم ظروف اولياء امور الطلبة.

٤ — عدم ايمان معظم اولياء الامور بأهمية وجودهم في الاجتماعات .

٥ — عدم فعالية القرارات التي تتخذ في المدارس.

٦ — طغيان روح اللامبالاة والإهمال لدى بعض الآباء .

رابعاً — قلة الوعي عند بعض اعضاء اللجنة الاتحادية للمسؤولية الملقاة على عواتقهم

ظهر من البيانات الواردة في الجدول رقم (٤) ان هذه المشكلة تعتبر من جملة المشكلات الأساسية التي تواجه ادارة المدرسة . فقد احتلت المرتبة الثالثة وكانت حدتها ١٫٤٧٦ فهي مشكلة خطيرة جديرة بالاهتمام لحدتها .

كما اظهرت نتائج دراسة حسين هي الاخرى خطورة هذه المشكلة فقد احتلت المرتبة الثانية وكانت حدتها ١٫٧١٤ بالنسبة لطالبات المرحلة الاعدادية (١٦) . مما لاشك فيه أن هناك بعض اعضاء اللجان الاتحادية لطلبة المرحلة الاعدادية لم يدركوا المهمة العظيمة الملقاة على عواتقهم وان بعضهم يعتقد ان مهمة هذا التنظيم هو الوقوف بجانب الطالب المقصر ولم يدركوا الهدف من هذا التنظيم وهو التعاون مع الادارة والمدرسين من اجل تحقيق الانسجام بين المدرسين والطلبة والعمل على تحقيق مستوى علمي افضل وهدف تربوي اسمى .

أما اسباب هذه المشكلة فتعود الى :

١ — غرور بعض الطلبة عند احتلالهم موقع قيادة الطلبة .

٢ — تمرد الطالب الاتحادي احياناً على موقعه الحقيقي واهمال (الحضور والتحضير والزي الموحد والنظام والقدوة المثلى). والتصرف بحجم المسؤولية المهنية التي يعطيها لنفسه بعيداً عن توجيه المكتب التنفيذي ومكتب السكرتارية .

٣ — حب الظهور عند بعض الطلبة ورغبتهم في نيل رضا جميع الطلبة واتباع مبدأ أنصر أخاك ظالماً اومظلوماً .

خامسا — تدخل بعض اعضاء اللجنة الاتحادية في امور لاتعنيهم

أما بصدد هذه المشكلة التي احتلت المرتبة الرابعة وكانت حدتها ١،٢٨٦ فهي تعدّ مردوداً سلبياً للمشكلة المذكورة اعلاه .

ان قلة وعي بعض اعضاء اللجنة الاتحادية للمسؤولية الملقاة على عواتقهم وعدم معرفتهم بواجباتهم وحقوقهم على وجه الدقة تجعلهم يتدخلون في قضايا لاتعنيهم ، ومما يزيد في حدة هذه المشكلة ضعف العلاقة بين الادارة واللجنة الاتحادية وانعدام التعاون بينهما.

النتائج المتعلقة بمجال الطلاب

جدول رقم (٥) يوضح النسبة المئوية ومراتب المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة الاعدادية للبنين في مايتعلق بالطلبة وذلك حسب حدة كل منها

التسلسل	المشكلات	التكرار	النسبة	الحده
١	تهرب بعض الطلبة من دخول بعض الدروس	١٨	٨٥.٧ ٪	١،٧١٤
٢	انخفاض المستوى العلمي لدى بعض الطلبة	١٧	٨١ ٪	١،٦١٩
٣	قلة المحافظة على الاثاث والكتب المدرسية	١٧	٨١ ٪	١،٦١٩
٤	انخفاض مستوى طموح الطلبة وضعف اهتمامهم بمستقبلهم الدراسي	١٦	٧٦.٢ ٪	١،٥٢٤
٥	ضعف الاهتمام بالتحضير اليومي	١٦	٧٦،٢ ٪	١،٥٢٤
٦	كثرة غيابات الطلبة	١٠	٤٧،٦ ٪	٪ ٩٥٢
٧	تفشي حالات الغش بين الطلبة اثناء الامتحان	١٠	٤٧.٦ ٪	٠،٩٥٢
٨	تفشي عادة التدخين بين الطلبة	٩	٤٢.٩ ٪	٠.٨٥٧
٩	اساءة بعض الطلبة لبعض المدرسات	٧	٣٣،٣ ٪	٠،٨١٠
١٠	اساءة بعض الطلبة لبعض المدرسين	٧	٣٣.٣ ٪	٠.٨١٠
١١	شيوع ظاهرة التخنث لدى بعض الطلبة	٦	٢٨.٦ ٪	٠،٦٦٧

اولا — تهرب بعض الطلبة من دخول بعض الدروس

ظهر من البيانات الواردة في الجدول (٥) ان هذه المشكلة تصدرت المشكلات التي عالجتها اداة البحث في ضوء استجابات افراد العينة . حيث احتلت المرتبة الاول وكانت حدتها ١.٧١٤ وتعتبر هذه المشكلة من اصعب المشكلات التربوية التي تعود بأسوأ النتائج

على الطالب وهي مظهر من مظاهر عدم التوافق الذي يعاني منه الطالب في المحيط المدرسي فمن الضروري معالجتها بسرعة عن طريق فهم الاسباب الدافعة لذلك ومنها .

١ — فشل الطالب في المدرسة لضعف قواه العقلية وعدم هضمه لمادة من المواد الدراسية ورسوبه المتكرر فيها .

٢ — جفاف المادة الدراسية وعدم صلتها بخبرات حياته اليومية ..

٣ — صعوبة المادة الدراسية اوسهولتها .

٤ — قساوة وسوء معاملة مدرس المادة الدراسية مع الطلبة .

٥ — كثرة الامتحانات والاستعداد لها على حساب المواد الدراسية الاخرى .

٦ — ضعف اشراف الادارة والاسرة .

٧ — وضع الدروس التي تتطلب جهداً عقلياً في الحصص الاخيرة وشعور الطالب بالتعب .

٨ — وضع حصتين من مادة واحدة لصف واحد في يوم واحد في جدول الدروس أي عدم استناد جدول الدروس الاسبوعي على الأسس التربوية السليمة .

ثانياً — انخفاض المستوى العلمي لدى بعض الطلبة

ويعني قصور الطلبة من الوصول الى المستوى التحصيلي اللازم .وكثيراً مما تشكوا ادارات المدارس من انخفاض مستويات بعض طلابها العلمية ودوره في عرقلة سير العملية التربوية وتحقيق اهدافها .

احتلت هذه المشكلة المرتبة الثانية وكانت حدتها ١،٦١٩ وترجع هذه المشكلة الى اسباب عديدة منها

١ — الظروف السيئة المحيطة بالطالب وحالته الصحية او الوجدانية او الاقتصادية

٢ — طغيان روح اللامبالاة على روح الطموح لدى بعض الطلبة .

٣ — انشغال بعض الطلبة ببعض الاعمال الحرة التي يجدون فيها مردوداً اكثر مادياً اكثر ربما من المردود المادي للعمل الذي يعتمد على الشهادة وفق قوانيين الخدمة المدنية .

٤ — سوء طريقة التدريس المتبعة من قبل بعض المدرسين .

٥ ـ عدم ملاءمة المنهج لقابليات وميول بعض الطلبة.

٦ ـ قلة المتابعة والارشاد والتوجيه من قبل ادارة المدرسة وأولياء الامور.

كما اشارت دراسة الطائي الى أن كثيراً ماتعاني ادارات المدارس من انخفاض مستويات طلابها العلمية فلقد احتلت هذه المشكلة في تلك الدراسة على المرتبة الثانية وكانت نسبتها ٩٧٪ ولقد اكد الطائي من خلال النتائج التي توصل اليها ان هناك عدة عوامل تقف وراء هذه المشكلة اقتصادية وصحية ووجدانية ومدرسية.

ثالثاً ـ قلة المحافظة على الآثاث والكتب المدرسية:

تواجه ادارات المدارس اثناء اليوم المدرسي مشكلات بعض الطلاب السلوكية مما يؤثر في النظام العام للمدرسة وفي مقدمة هذه المشكلات مشكلة اتلاف الاثاث المدرسي والكتب المدرسية بالأضافة الى المشكلات السلوكية الاخرى كالسرقة والمشاكسة والغش في الامتحان، والتدخين في المدرسة، والتخنث، والتقصيرفي أداء الواجبات المدرسية، والاساءة الى بعض المدرسات والمدرسين والاعتداء على بعض الطلبة .. الخ.

ان مشكلة التوفيق بين حاجات المراهقين وبين ما يقتضيه نظام المدرسة من ضبط وهدوء هي من المشكلات الصعبة فكثيراً مانجد بعض المراهقين يتلفون ويخربون الآثاث المدرسي والعبث بالجداول وتمزيق [الكتب] وستائر النوافذ [و]تكسير المناضد والمقاعد وتخريب الوسائل التعليمية. والبيانات الواردة في جدول رقم (٥) تكشف من ان مشكلة اتلاف الاثاث المدرسي والكتب المدرسية ازدادت حدة في الآونة الاخيرة.. فلقد احتلت المرتبة الثانية وكانت حدتها ١٫٦١٩ وترى الباحثة ان من اسباب هذه المشكلة هي:

١ ـ ان النشاط العام للطلبة في دور المراهقة يزداد بنشاط غددهم الجنسية كما يزداد نموهم.

٢ ـ دور المراهقة يتميز ببعض الطيش في الحركة وبعض النقص في التنسيق الحركي لذا يكثر الميل الى التخريب في هذا الدور وخاصة عند من كان ذكاؤه اقل من العادي من الطلبة (٢١ص ١٩).

٣ ـ تعرض الطالب لظلم سواء كان مقصوداً ام غير مقصود يدفعه الى التخريب.

٤ ـ تساهل الادارة مع الطلاب المخربين وعدم معاقبتهم لردعهم عن الاستمرار بهذا النوع من السلوك العدواني.

٥ — عدم اشباع حاجات الطالب النفسية الاساسية كالحاجة الى الامن النفسي والحاجة الى التقدير الاجتماعي والحب المتبادل. والحاجة الى الاستطلاع والحاجة الى المغامرة والحاجة الى الحرية .

٦ — قلة التعاون بين البيت والمدرسة

ولقد اظهرت نتائج دراسة حسين ان هذه المشكلة احتلت المرتبة الثالثة وكانت حدتها ١،٧١٤ في المدارس الاعدادية للبنات وتعزو سبب هذه المشكلة الى قلة التوجيه والارشاد والشعور بالنقص والكراهية وسوء الحالة الصحية وتساهل الادارة مع المخربات... الخ كما اشارت نتائج دراسة الطائي هي الاخرى الى خطورة هذه المشكلة فقد احتلت المرتبة العاشرة وكانت نسبتها ٧٩ ٪ ويعزى السبب الى انفعالات الطلبة وعدم التوفيق بين حاجات المراهقين وما يقتضيه نظام المدرسة الاعدادية وانعدام التعاون بين البيت والمدرسة.

رابعاً — انخفاض مستوى طموح الطلبة وضعف اهتمامهم بمستقبلهم الدراسي .

وفيما يتعلق بهذه المشكلة فقد كشف البحث وذلك في ضوء البيانات المدرجة في الجدول رقم (٥) ان هذه المشكلة احتلت المرتبة الثالثة وكانت حدتها ١،٥٢٤ وهذه الحده المرتفعة تثير اهتمام المديرين بعلاجها ووضع الحلول المناسبة لها والقضاء على آثارها السلبية نظراً لخطورة نتائجها المستقبلية وترجع اسباب هذه المشكلة الى :

١ — المردود المادي للاعمال الحرة أكثر من المردود المادي للاعمال التي تعتمد على الشهـــادة والتعيين وفق قوانين الخدمة المدنية .

٢ — الاخفاق في التحصيل المدرسي .

٣ — سوء الوضع الاقتصادي للأسرة .

٤ — قلة المتابعة والارشاد والتوجيه من قبل البيت والمدرسة .

٥ — ظروف الحرب واثارها على نفسية الطالب .

ولقد احتلت هذه المشكلة في دراسة حسين المرتبة الاولى وكانت حدتها ٢ وفي دراســة الدفاعي احتلت المرتبة الثالثة وكانت حدتها ١،٥٣ فهي حقاً مشكلة خطيرة تستوجب البحث والاهتمام وتعزى كلتا الدراستين سبب هذه المشكلة الى تقصير الهيئة التدريسية في اداء دورهم كمسرين في إثارة دوافع واهتمامات الطلبة نحو التعلم وتشويقهم عن طريق توفير الاجواء التربوية والنفسية في المدرسة . بالاضافة الى ذلك عدم ملاءمة المناهج الدراسية

ميول الطلبة . كذلك عدم تفرغ الطلبة للدراسة ، والتعب والارهاق ومتطلبات حياتهم وارتباطاتهم الشخصية والعائلية .

خامساً — ضعف الاهتمام بالتحضير اليومي

جاء ترتيب هذه المشكلة بالمرتبة الثالثة ايضاً وبلغت حدتها ١,٥٢٤ من خلال اجابات عينة البحث وكما هو موضح في البيانات الواردة في الجدول رقم (٥) لايمكن للتحصيل المدرسي ان يتحقق بالاقتصار على الوقت المحدد للدرس في صف لعدم كفايته فالواجبات تساعد على انهاء الاعمال والتمارين التطبيقية لما وضحه المدرس داخل الصف من معلومات نظرية كما انها تعد من الوسائل التربوية الخلقية التي تساعد الفرد على تحمل المسؤولية وانجاز الواجب بالاعتماد على النفس والنشاط الذاتي مع توفير الوقت الكافي الذي يتيح للطالب التفكير لانجاز الواجب بدقة وترتيب كما تنمي القدرة على البحث العلمي والتقصي والرجوع الى المصادر ذات الصلة بالموضوع . ولقد أشارت نتائج دراسة الطائي الى ان مشكلة تقصير الطلبة في اداء واجباتهم من المشكلات القائمة في المدارس الثانوية في العراق فقد احتلت المرتبة الخامسة وكانت نسبتها ٩٣٪ وهذه نسبة مرتفعة تثير اهتمام المديرين والمديرات لعلاجها ووضع الحلول لها . كما اكدت دراسة حسين ان هذه المشكلة تعد من المشكلات التي تعاني منها ادارات المدارس الاعدادية للبنات ، فقد احتلت المرتبة الثانية اوبلغت حدتها ١,٨٥٧ .

ان اسباب هذه المشكلة كثيرة نذكر منها .

١ — عدم متابعة المدرسين والمدرسات للتحضير اليومي وانعدام ثواب الذين يحضرون

٢ — اللامبالاة وعدم الشعور بالمسؤولية.

٣ — عدم استخدام المحفزات وأسلوب الارشاد والتوجيه.

٤ — سوء طريقة التدريس المتبعة.

٥ — قلة استخدام اسلوب الامتحانات اليومية.

٦ — عدم تفرغ الطلبة للدراسة لاسباب اقتصادية او ظروف اسرية .

٧ — كثرة مجالات التسلية والترفيه اضافة الى وسائل الاعلام المختلفة من اذاعة الى تلفزيون الى جهاز الفيديو — تيب ثم جهاز التسجيل.

النتائج المتعلقة بمجال السلطات التعليمية وتشمل (موظفي مديريات التربية والوزارة والمشرفين التربويين) .

اولا — البطء في سد الشواغر من المدرسين والموظفين والمستخدمين :

عند ملاحظة البيانات الواردة في الجدول رقم (٦) تبين أن هذه المشكلة احتلت المرتبة الاولى وكانت حدتها ١،٧١٤ فهي مشكلة خطيرة بحاجة الى بحث ومناقشة والاهتمام بايجاد الحل الحاسم والسريع لها وان اسباب هذه المشكلة قد تعود الى :

١ — قلة الكادر التدريسي والوظيفي والخدمي وهذا بدوره يعود الى مشاركتهم ضمن قواطع الجيش الشعبي والتحاق الخريجين الجدد الى جانب اخوانهم الجنود في القوات المسلحة لتأدية الواجب المقدس .

٢ — كثرة عدد المدارس نتيجة الزيادة الحاصلة في عدد الطلاب المسجلين في المدارس الاعدادية .

ولقد احتلت هذه المشكلة في دراسة الطائي المرتبة الثانية وبلغت نسبتها ٩٤ ٪ وان اهتمام المديرين بهذه المشكلة يأتي من اجل المحافظة على سير الدراسة والعمل المدرسي بصورة منتظمة وعدم احداث الاضرار بالطلبة بغية اكمال المناهج الدراسية كما اتفقت نتائج دراسة البزاز من ان ٥٠ ٪ من مديري المدارس الابتدائية يشكون من وجود شواغر في مدارسهم وحدوث بعض التنقلات المفاجئة (٥).

ثانياً — كثرة طلبات مديريات التربية من الادارة كالجرودات والاحصائيات والمعلومات والرد السريع على الكتب الرسمية .

اما بصدد هذه المشكلة فقد احتلت المرتبة الثانية وجاءت بحده مقدارها ١،٦١٩ كما هو موضح في الجدول رقم (٦) فهي من المشكلات الهامة التي يجابهها المديرون وان نسبة عالية من عينة البحث اكدت على ان كثرة الجرود والمعلومات والاحصائيات والرد على الكتب الرسمية التي تطلب يومياً من ادارات المدارس تشغلهم عن اداء مهامهم الوظيفية والتربوية . ولقد اتفقت نتائج دراسة الجبوري بشأن هذه المشكلة مع نتائج بحثنا فقد احتلت المرتبة السادسة في مدارس البنين وبنسبة ٦٤،٦ ٪ اما في مدارس البنات فقد احتلت المرتبة الرابعة وبنسبة ٧٣،٩٪ ولقد أشارت الجبوري الى ان اكثر المديرين يخصصون الجانب الاكبر من وقتهم للاعمال الكتابية الروتينية اليومية ذات الصلة بالناحية الادارية

جدول رقم (٦) يوضح النسبة المئوية ومراتب المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة الاعدادية في مايتعلق بالسلطات التعليمية :

التسلسل	المشـــكـــلات	التكرار	النسبة	الحدة
١	البطء في سد الشواغر من المدرسين والموظفين والمستخدمين .	١٨	٨٥,٧ ٪	١,٧١٤
٢	كثرة طلبات مديريات التربية من الادارة كالجرودات والاحصائيات والمعلومات والرد السريع على الكتب الرسمية .	١٧	٨١ ٪	١,٦١٩
٣	اسلوب بعض الكتب الرسمية الموجهة الى المدرســة والتي تتضمن عبارات التهديد والوعيد	١٦	٧٦,٢ ٪	١,٦١٩
٤	ضعف تعاون بعض موظفي مديريات التربية	١٤	٦٦,٧ ٪	١,٤٧٦
٥	اقتصار مهمة الاشراف التربوي على الجانب التقليدي	١٤	٦٦,٧ ٪	١,٣٨١
٦	تصرفات بعض موظفي مديرية التربية مع الادارة غير قائمة على الاحترام .	١٠	٤٧,٦ ٪	٠,٩٥٢
٧	تأخر وصول بعض الكتب الرسمية	٩	٤٢,٩ ٪	٠,٩٥٢
	عدم اعتماد بعض المشرفين على أسس علمية في التقويم .	٨	٣٨,١ ٪	٠,٩٥٢
٩	ضعف تعاون بعض موظفي وزارة التربية	٨	٣٨,١ ٪	٠,٩٥٢
١٠	قلة خبـرة بعـض المشرفين الجـدد.	٨	٣٨,١ ٪	٠,٩٠٥
١١	تصرفات بعض موظفي وزارة التربية مع مع الادارة غير قائمة على الاحترام .	٦	٢٨,٦ ٪	٠,٨١٠
١٢	سلوك بعض المشرفين الاداريين يتسم بالتعالي والتسلط	٦	٢٨,٦ ٪	٠,٦٦٧

بينما يهملون اعمالا اخرى اكثر خطورة كالاهتمام بادارة المدرسة بدلا من الاهتمام بتصريف امور المدرسة والنهوض بها كتقوية الصلة بين المدرسة والمجتمع والاهتمام بالطالب وتحسين طرق التدريس ورفع مستوى التعليم وتنقيح المناهج وتطويرها والاشراف الفني في المدرسة (٦)

وترى الباحثة ان اسباب هذه المشكلة تعود الى :

١ — كبر المدرسة وكثرة عدد الطلاب المسجلين فيها.

٢ — قلة توفر الاجهزة الادارية والكتابية بصورة كافية لمساعدة مدير المدرسة الاعدادية لكي يتفرغ للاعمال الادارية والفنية الاخرى.

٣ — التطور الكمي الواسع الذي حققه التعليم الثانوي في ظل ثورة ١٧ — ٣٠ تموز المجيدة وقد شمل هذا التطور زيادة في اعداد الطلبة والمدرسين وزيادة في أعداد مدارس هذه المرحلة :

ثالثاً — اسلوب بعض الكتب الرسمية الموجهة الى المدرسة والتي تتضمن عبارات التهديد والوعيد:

اما فيما يتعلق بهذه المشكلة فقد احتلت المرتبة الثانية ايضاً وكانت حدتها ١,٦١٩ فهي بحاجة الى اهتمام كبير لايجاد الحلول المناسبة لها والقضاء على آثارها السلبية . ويتطلب هذا الامر ان يكون مدير المدرسة ماهراً في اعداد وتوجيه برنامج العلاقات الانسانية وان تكون لديه القدرة على العمل التعاوني الجمعي واستخدام الاسلوب العلمي في حل المشكلات .

ان اسباب هذه المشكلة ترجع الى :

١ — تأخر بعض ادارات المدارس في الرد على الكتب الرسمية المستعجلة وعدم ارسال الاحصائيات والمعلومات المهمة في الوقت المحدد على الرغم من التأكيد على ذلك عدة مرات فتوجه كتب رسمية الى المدرسة تتضمن عبارات شديدة لتكن رادعاً في المستقبل لتلك الادارات غير الملتزمة.

٢ — عدم الالتزام بتطبيق الانظمة والتعليمات والوصايا والارشادات التي ترد الى ادارة المدرسة .

رابعاً ـ ضعف تعاون بعض موظفي مديرية التربية :

وحول ضعف تعاون بعض موظفي مديرية التربية مع ادارة المدرسة الاعدادية فأن البيانات التي وردت في الجدول رقم (٦) اظهرت ان هذه المشكلة احتلت المرتبة الثالثة وجاءت بحدة مقدارها ١,٤٧٦ ولو بحثنا عن اسبابها لوجدنا انها تعود الى :

١ ــ قلة الكادر الوظيفي وكثرة المسؤوليات الملقاة على عواتقهم .

٢ ــ الاسلوب الذي تتبعه بعض الادارات مع الموظفين غير قائم على الاحترام .

٣ ــ كثرة طلبات والحاح بعض الادارات بصورة مستمرة في تمشية امورها وتسهيل معاملاتها بصورة اسرع من غيرها على حساب مصلحة ادارات اخرى.

٤ ــ جهل بعض الموظفين بواجباتهم وغرورهم واستغلال مناصبهم قد يكون سبباً في عدم انصاف المديرين في المعاملة.

ولقد اظهرت نتائج دراسة حسين هي الاخرى وجود هذه المشكلة في المدارس الاعدادية للبنات فقد احتلت المرتبة الثانية وكانت حدتها ١,٦٤٣ ان نسبة عالية من مديرات المدارس الاعدادية للبنات يشكون من ضعف تعاون مديرية التربية مع الادارة في اختيار ملاك المدرسة وقلة الصلاحيات الادارية الممنوحة لهن وهذا بدوره يؤدي الى تكرار مراجعة مديرية التربية مما يولد استياء المديرين والمديرات والشكوى من عدم تحسس مديرية التربية لمشاكلهن وعدم معاونتهن على حلها.

خامساً ـ اقتصار مهمة الاشراف التربوي على الجانب التقليدي :

تبين من البيانات المتضمنة في الجدول رقم (٦) ان هذه المشكلة احتلت المرتبة الرابعة وكانت حدتها ١,٣٨١ ان اغلب ادارات المدارس الاعدادية تشكو من ان مهمة الاشراف التربوي مقتصرة على الجانب التقليدي وهذا النوع من الاشراف هو من اقدم انواع الاشراف المستخدم في المدارس وهو في طبيعته واسلوبه اقرب الى التفتيش العسكري منه الى الاشراف والارشاد والتوجيه التربوي القائم على التعاون و المشاركة في العمل.

ان مهمة المشرف الحالي هو ان يتحرى بالملاحظة والمراقبة الدقيقة كل حركة او عمل تقوم به ادارة المدرسة ويحاسب عن كل تقصير او خطأ ويوجه العقوبه .انه اشراف يقوم على السيطرة والتسلط اضف الى ذلك ان زيارات المشرف للمدرسة قليلة خلال السنة الدراسية وهو يقضي معظم وقت زياراته بملاحظة السجلات المدرسية وما تبقى من وقته يتجول

مع مدير المدرسة لرؤية الصفوف والمختبرات والحانوت في حين ان هناك اموراً اهم يجب ان يهتم بها وهي الامور التي يتوقف عليها رفع مستوى المدرسة وتطويرها.

ويمكن ان نوجز اسباب هذه المشكلة بالآتي :

١ — كون المشرف لم يتخرج من كلية تعده للاشراف ولم يعد اعداداً خاصاً بل ينال هذه الوظيفة وفق شروط وضوابط تضعها لجنة خاصة في وزارة التربية، وقد تلعب العلاقات الشخصية والوساطات دوراً واسعاً في ذلك.

٢ — قلة متابعة واطلاع المشرف على نتائج البحوث والنظريات التربوية والاتجاهات الحديثة في عمله.

٣ — قلة اشراكه في المؤتمرات والحلقات الدراسية والندوات والدورات التدريبية التي تعقد في داخل القطر وخارجه لتطويره علمياً ومهنياً وتربوياً.

ولقد أيدت نتائج دراسة حسين ان مشكلة ندرة اعتماد المشرفات التربويات على اسس علمية للتقويم جاءت بالمرتبة الثالثة وكانت حدتها ١,٥٧١ وتعزو سبب هذه المشكلة الى ضعف الكفاءة العلمية والمهنية للمشرفة وقلة خبرتها في مجال الاشراف وكذلك قلة معرفتها بطبيعة عملها ومسؤوليتها لأنها لم تعد اعداداً خاصاً لهذه المهمة. بالاضافة الى ذلك كثرة المدارس التي بعهدتها بحيث لايسمح لها وقتها بأن تتفرغ للإشراف الفني.

جدول رقم (٧) يوضح النسبة المئوية ومراتب المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة الاعدادية في مايتعلق بالهيئة التعليمية (المدرسين) وذلك حسب حدة كل منها

التسلسل	المشـــكلات	التكرار	النسبة	الحدة
١	ضعف الاهتمام بمتابعة البطاقة المدرسية	١٧	٨١٪	١,٦٦٧
٢	ضعف قدرة بعض المدرسين على ضبط الصف	١٥	٧١,٤٪	١,٥٧١
٣	تأخر بعض المدرسين عن الدرس الأول	١٥	٧١,٤٪	١,٤٢٩
٤	ضعف الكفاءة العلمية لدى بعض المدرسين	١٣	٦٢٪	١,٤٢٩
٥	قلة التزام بعض المدرسين بالخطة اليومية والسنوية .	١٤	٦,٧٦٪	١,٣٣٣
٦	تأخر بعض المدرسين عن الذهاب الى الصف عند بدء الدرس .	١٤	٦٦,٧٪	١,٣٣٣

٧	انشغال بعض المدرسين بمهام تنظيمية قد تؤثر سلبياً في الدوام.	٩	٤٢,٩٪	٠,٩٠٥
٨	وجود مدرسات في مدارس البنين قد يسبب ازعاجاً لادارتها .	٧	٣٨,١٪	٠,٩٥٢
٩	كثرة الاجازات المرضية والخاصة .	٧	٣٣,٣٪	٠,٩٠٥
١٠	تحمل المدير مسؤولية الادارة دون الدعم الكافي في هيئة التدريس	٨	٣٨,١٪	٠,٨٥٧
١١	تأخر بعض المدرسين في تقديم الدرجات الفصلية عن المواعيد المحددة .	٧	٣٣,٣٪	٠,٧٦٢
١٢	ضعف التعاون بين اعضاء هيئة التدريس	٦	٢٨,١٪	٠,٦١٩
١٣	تغيب بعض المدرسين دون اشعار الادارة	٥	٢٣,٨٪	٠,٥٧١

النتائج المتعلقة بمجال الهيبة التدريسية (المدرسين)

اولا — ضعف الاهتمام بمتابعة البطاقة المدرسية:

عند ملاحظة الجدول رقم (٧) يظهر من البيانات الواردة ان مسألة الإهتمام بالبطاقة المدرسية قد احتلت المرتبة الاولى وكانت حدتها ١,٦٦٧ فهي بحاجة الى اهتمام ووقوف على الاسباب الكامنة وراء تلك المشكلة وايجاد الحلول المناسبة لها. ان البطاقة المدرسية وسيلة تقويمية حديثة اعتمدتها وزارة التربية ووضعتها موضع التطبيق لاغراض التقويم والتوجيه في مراحل التعليم المختلفة وهي من العوامل التي تعين المعلم والمدرس في تقويم شخصية التلميذ والطالب في جوانبها المختلفة» (٢٠ص٤٢) الهدف منها رفع المستوى العلمي والتربوي ومعالجة المشكلات التي تعترض التلميذ وخلق المواطن الصالح وهي بمثابة سجل يرافق الطالب في جميع المراحل الدراسية . تتناول جميع الحالات الحالة الدراسية والصحية والتنظيمية والاقتصادية والاجتماعية لكن للأسف نلاحظ ان الاهتمام بها ضعيف واسباب ذلك عديدة منها.

١ — افتقار المدارس الى المرشد التربوي والباحث الاجتماعي للقيام بدراسة البيانات والافادة من النتائج لاغراض التطوير.

٢ — كثرة الاعمال الملقاة على عاتق المدرس المرشد المسؤول عن البطاقة المدرسية مما يشغله عن متابعتها وتطويرها .

٣ — ضعف المتابعة وعدم وجود لجان متابعة تقوم بالزيارات الميدانية المنتظمة للمدارس للوقوف على تطبيق البطاقة المدرس .

٤ — قلة خبرة القائمين بتطبيق البطاقة المدرسية في المدارس بالتقويم والقياس النفسي لحداثة هذه المادة.

٥ — قلة الوعي بأهمية البطاقة المدرسية لدى الهيئات التعليمية والتدريسية وأولياء امور الطلبة وعدم دقة المعلومات التي يقدمها ولي أمر الطالب.

ثانياً — ضعف قدرة بعض المدرسين على ضبط الصف:

أما بصدد مشكلة ضعف قدرة بعض المدرسين على ضبط الصف فإن البيانات المتضمنة في الجدول رقم (٧) تبين لنا ان هذه المشكلة احتلت المرتبة الثانية وجاءت بحدة مقدارها ١.٥٧١ فهي مشكلة خطيرة ومردودها سلبي على الطالب والإدارة بل على المجتمع بأسره (أن المعلم بمادته وطريقته وشخصيته أساس نجاح العملية التعليمية ، فلا يتوقع خير كثير من نظام تعليمي يكون فيه المعلم ضعيفاً في جانب أو اكثر من هذه الجوانب . لاننا مهما بذلنا من جهود في أن تكون عناصر العملية التعليمية الاخرى من كتب ووسائل تعليمية . وأبنية مدرسية جيدة لايمكن ان نحصل على مردود جيد كماً وكيفاً ، مالم تضمن جودة العنصر الأهم الا وهو المعلم . اننا لاننكر اهمية العناصر الاخرى ولكننا نعطي اهمية خاصة للمعلم اذاً ماذا يمكن أن تحقق بناية جيدة ووسيلة تعليمية حديثة اذا كان المعلم داخل هذه البناية والذي يستعمل تلك الوسيلة ضعيف المادة سيء الطريقة هزيل الشخصية وبالنظر لخطورة ، دور المعلم في العملية التعليمية أصبح من الضروري ان نهتم باعداده ومن ثم بتقويمه بصورة دقيقة ومستمرة لكي يتجدد ويتطور لينعكس اثر ذلك على طلبته (١ ص ٨٧) ومما ذكرناه نستطيع ان نوجز أسباب هذه المشكلة بما يأتي .

١ — سوء طريقة تدريس المدرس وجموده على الطرق التدريسية البالية وضعف الرغبة في بذل أي جهد.

٢ — ضعف في مادته العلمية واعداده المهني.

٣ — التساهل والتواطؤ اللامحدود مع الطلبة.

٤ ــ ضعف شخصية المدرس نتيجة ضعف في قدراته العقلية وتشمل (القدرة الادراكية القدرة الذكائية ،القدرة الانفعالية ، القدرة الارادية)

ثالثاً ــ تأخر بعض المدرسين عن الدرس الأول

جاءت هذه المشكلة في المرتبة الثالثة في ضوء استجابات افراد عينة البحث وبحدة مقدارها ١,٤٢٩ كما هو موضح في الجدول رقم (٧) من المواقف والمشكلات التي تواجه العمل المدرسي والتي قد تسبب خلق نوع من الاعاقة في تقدمه وإنتاجيته هي تأخر المدرس عن الدرس الاول في الوقت الذي يجب ان يكون القدوة الحسنة لطلابه في عمله وأن يلتزم بالأنظمة والقوانين المعمول بها . ان تأخر المدرس يوثر في المستوى العلمي وفي الروح المعنوية لدى الطلبة كما انه يؤدي الى اشاعة الفوضى في الصف وخلق البلبلة في المدرسة ولو تحرينا عن اسباب هذا التأخر لوجدنا انه يعود الى .

١ ــ بعد مساكن بعض المدرسين عن المدرسة .

٢ ــ ازمة المواصلات .

٣ ــ تساهل وتواطؤ الادارة مع المتأخرين وعدم محاسبتهم .

٤ ــ اللامبالاة والإهمال وعدم الشعور بالمسؤولية والظروف البيتية المضطربة .

٥ ــ عدم رغبته في مهنة التعليم فهو لايرغب في التدريس ويتهرب منه.

٦ ــ كثرة مسؤولياته وارتباطه بزوجة واطفال وايصالهم الى محل عملهم ودراستهم

وتؤيد دراسة الطائي ماتوصلنا اليه من نتائج بخصوص هذه المشكلة فقد احتلت المرتبة السادسة وبنسبة مئوية مقدارها ٩٠٪ وتؤكد الدراسة على ان سبب التأخر عن الحضور يرجع الى مرونة الادارة وتسامحها وانعدام التوافق الاجتماعي بين اعضاء الهيئة التدريسية وعدم تعاون الادارة مع المدرس في حل مشاكاه الرسمية والخاصة.

رابعاً ــ ضعف الكفاءة العلمية لدى بعض المدرسين :

احتلت هذه المشكلة المرتبة الثالثة ايضاً وبحدة مقدارها ١.٤٢٩ كما هو موضح في جدول رقم (٧) ان المستوى العلمي للطالب يتصل بمستوى مدرسيه وما يحملون من خبرات سابقة فقد اكدت البحوث والدراسات على ان انخفاض المستوى العلمي وارتفاع نسبة الرسوب يعود اصلاً الى افتقار المدارس الى مدرسين أكفاء ومدرسات كفوءات علمياً اكدت هذه الحقيقة دراسة الراوي عام ١٩٦٦ حول اخفاق آلاف الطلبة في اجتياز الامتحان الوزاري لصفوف الخامسة الاعدادية للبنين ٦٤ /٦٥و ٦٥ /٦٦(٢٢) كما اظهرت نتائج

دراسة الطائي ان هذه المشكلة احتلت المرتبة السابعة وبنسبة مقدارها ٨٧٪ وسبب هذه الظاهرة يعود الى الانفجار الحاصل في اعداد المدارس الثانوية وزيادة اعداد الطلاب مما دفع وزارة التربية الى تعيين مدرسين غير مؤهلين ومدرسات غير مؤهلات تربوياً . كما اظهرت نتائج دراسة حسين هي الاخرى ان هذه المشكلة قد احتلت المرتبة الثانية وكانت حدتها ١,٧٨٦ في المدارس الاعدادية للبنات وتؤكد تلك الدراسة ودراستنا الحالية على أن اسباب هذه المشكلة يعود الى .

١ — عدم الرغبة في مهنة التعليم .

٢ — بعض المدرسين غير مؤهلين تربوياً ونفسياً .

٣ — قلة العناية بتدريب وتنمية المدرس اثناء الخدمة .

٤ — قلة اطلاع المدرس على آخر التطورات في حقل اختصاصه واحدث الطرق في تدريس مادته والتقنيات التربوية الحديثة المستخدمة في التدريس .

٥ — قلة اشراكه في المؤتمرات والحلقات الدراسية والندوات العلمية والتربوية والدورات التدريبية لتطويره مهنياً وعلمياً وتربوياً .

٦ — مزاولة اعمال حرة بعد وقت الدوام الرسمي .

٧ — قلة متابعة المدير والمشرف الاختصاصي وضعف متابعتهما وارشادهما .

خامساً — قلة التزام بعض المدرسين بالخطة اليومية والسنوية:

حصلت هذه المشكلة على المرتبة الرابعة وبلغت حدتها ١,٣٣٣ كما ورد في الجدول رقم (٧) . (ان للخطة اهمية في برمجة أداء المدرس وتنظيم مفردات المنهج المقرر وتوزيعها وفق خطة زمنية يراعى فيها سعة المفردات وعمقها (٩ ص٢٢٣) اظهرت ذلك نتائج دراسة الطائي حيث احتلت هذه المشكلة المرتبة الرابعة وجاءت بنسبة مقدارها ٩٢٪ ويرى الطائي ان الغرض من الخطة ان يكون المدرس قد وضع لنفسه برنامجاً دقيقاً يوظف من خلاله نشاطه التربوي في تحقيق اهداف المنهج المقرر وتنمية المدركات المعرفية لدى الطلاب ورفع المستوى الاكاديمي لهم ويحمل ادارة المدرسة مسؤولية نجاح هذا الموقف . كما حصلت هذه المشكلة في دراسة حسين (١٦) على المرتبة الثالثة وكانت حدتها ١,٤٢٩ ولقد أكدت ان اسباب هذه المشكلة تعود الى .

١ — قلة متابعة الادارة لخطط المدرسين والمدرسات .

٢ ــ هروب المدرس من إعطاء المدير والمشرف صورة واضحة تكشف سيره في المنهج الدراسي المقرر وتطبيق مفرداته .

٣ ــ ضعف ايمان بعض المدرسين بالخطة اليومية والشهرية والسنوية وخاصة المدرسين القدامى .

٤ ــ اهمال وتهاون بعض المدرسين في اداء واجباتهم .

سادساً: تأخر بعض المدرسين عن الذهاب الى الصف عند بدء الدرس:

وفيما يتعلق بمشكلة تأخر بعض المدرسين عن الذهاب الى الصف عند بدء الدرس فإن الرجوع الى البيانات المتضمنة في الجدول رقم (٧) يظهر لنا ان هذه المشكلة احتلت ايضاً المرتبة الرابعة وكانت حدتها ١,٣٣٣ . ان المدرس يعتبر من أهم عناصر العملية التعليمية فلا يمكن ان نحصل على مردود ايجابي جيد مالم نضمن جودة العنصر الأهم الا وهو المدرس ان تأخره عن الذهاب الى الصف يؤدي الى اشاعة الفوضى والى بلبلة النظام في المدرسة كما انه يؤدي الى تأخير التلاميذ عن تكملة مناهجهم الدراسية وترى الباحثة ان اسباب هذه المشكلة تعود الى .

١ ــ عدم الرغبة في مهنة التعليم .

٢ ــ طغيان روح اللامبالاة والاهمال لدى بعض المدرسين .

٣ ــ ضعف الادارة وقلة متابعتها للمدرسين .

٤ ــ شعور المدرس بالتعب والإرهاق لكثرة عدد حصصه من الدروس في الأسبوع الواحد .

٥ ــ قصر فترة استراحة المدرس (الفرصة) الواقعة بين الدروس .

النتائج المتعلقة بمجال الابنية المدرسية والاثاث والوسائل التعليمية والمكتبة :

اولا ــ موقع بعض المدارس غير ملائم لسير العملية العلمية والتربوية :

اظهرت البيانات التي وردت في الجدول رقم (٨) ان هذه المشكلة جاءت بالمرتبة الاولى وبحدة مقدارها ١,٥٢٤. بما أن المدرسة هي مؤسسة تربوية واجتماعية وهذه المؤسسة يجب ان تكون محلا مشوقاً يأتي اليه الطلبة برغبة وبعقول ونفوس متفتحة . لكن للأسف نجد بعض المدارس واقعة على شارع عام والبعض الاخر واقعة وسط البيوت في منطقة

جدول رقم (٨) يوضح النسبة المئوية ومراتب المشكلات التي تواجه أدارة المدرسة الاعدادية للبنين في مايتعلق (الابنية المدرسية والاثاث والوسائل التعليمية والمكتبة، وذلك حسب حدة كل منها)

التسلسل	المشكلات	التكرار	النسبة	الحده
١	موقع بعض المدارس غير ملائم لسير العملية العلمية والتربوية	١٥	٪ ٧١,٤	١,٥٢٤
٢	ضيق بنايات بعض المدارس	١٤	٪ ٦٦,٧	١,٥٢٤
٣	صعوبة السيطرة على نظافة بعض المدارس	١٥	٪ ٧١,٤	١,٤٧٦
٤	قلة الاهتمام بصيانة بناية المدرسة	١٣	٪ ٦١,٩	١,٢٨٦
٥	افتقار المكتبة لمعظم الكتب المهمة والحديثة	١٣	٪ ٦١,٩	١.٢٨٦
٦	قدم بناية المدرسة وعدم صلاحيتها	٨	٪ ٣٨,١	٠,٩٥٢
٧	وجود دوام مسائي في بعض المدارس	٩	٪ ٤٢,٩	٠,٩٥٢
٨	النقص في أثاث المدرسة وعدم كفايته	٩	٪ ٤٢,٩	٠,٩٠٥
٩	وقوع المدرسة على شارع عام	٩	٪ ٤٢,٩	,٩٠٥
١٠	انعدام المختبرات وقاعات الاجتماعات والمحاضرات لاستخدامها كصفوف دراسية	٩	٪ ٤٢,٩	,٨٥٧
١١	قلة الوسائل التعليمية من اجهزة وأدوات ومعدات	٨	٪ ٣٨,١	,٨١٠
١٢	قرب المدرسة من مدرسة بنات	٧	٪ ٣٣,٣	٠,٧١٤

شعبية مزدحمة بالسكان مما يسبب ارباك العملية التربوية وأعاقة سير التدريسات بصورة طبيعية وقد يؤدي سوء وضع بناء المدرسة الى تغيب التلميذ او تسربه. وسبب ذلك يعود الى.

أ — اعداد مخططات البناء لم تتم من قبل خبراء معماريين ومختصين.

ب — ان المتعهدين ببناء المدارس تنقصهم المعلومات الضرورية عن متطلبات المدارس الحديثة.

ثانياً — ضيق بنايات بعض المدارس!

وحول مشكلة ضيق بنايات بعض المدارس فإنها احتلت المرتبة الاولى ايضاً وجاءت بحده مقدارها ١,٥٢٤ كما هو موضح في الجدول رقم (٨) في الواقع اننا نلاحظ عند زيارتنا للمدارس اثناء فترة تطبيق الطلبة واثناء فترة المشاهدة ان هناك مدارس مساحتها كبيرة لكن مساحة البناء صغيرة بالنسبة للمساحة الباقية المتروكة وسبب هذه المشكلة يعود الى .

١ — استخدام المخططات القديمة في بناء المدارس .

٢ — المتعهدون بأمر بناء المدارس تنقصهم المعلومات الضرورية عن متطلبات المدارس مستقبلاً .

٣ — مخططات البناء لم تعد من قبل خبراء معماريين ومختصين بل تعد من قبل متعهدين ممن ينشدون الربح المادي قبل كل شيء .

٤ — بناية المدرسة صممت وخططت اصلاً للمرحلة المتوسطة ثم استغلت للمرحلة الاعدادية لحاجة المنطقة الماسة اليها .

٥ — المحافظة هي الجهة المصممة والمنفذة بمفردها .

ولقد أيدت نتائج دراسة حسين (١٦) ما وصلنا اليه بالنسبة لهذه المشكلة فقد احتلت مشكلة الابنيه المدرسية في تلك الدراسة المرتبة الاولى وكانت حدتها ١,٤٢٩ ان نسبة عالية من مديرات المدارس الاعدادية يشكون من ضيق بناية المدرسة وافتقارها إلى قاعات الاجتماعات والمحاضرات وقلة عدد الصفوف وصغر مساحتها .

ثالثاً — صعوبة السيطرة على نظافة بعض المدارس:

وبصدد مشكلة السيطرة على نظافة بعض المدارس التي احتلت المرتبة الثانية وكانت حدتها ١,٤٧٦ كما هو مبين في الجدول رقم (٨) ان نسبة ٧١ ٪ من افراد عينة البحث ترى ان الاسباب التي تكمن وراء هذه المشكلة هي .

١ — اتباع اسلوب الازدواج المدرسي وتعدد المدارس في البناية الواحدة مما يؤدي إلى ضياع المسؤولية بين مديري المدرستين وعبث الطلاب باثاثها ولوازمها وعدم العناية بنظافتها لضياع المسؤولية ايضاً بين طلاب المدرستين .

٢ — زيادة اعداد طلاب المرحلة الثانية والتي جاءت بفاعلية قرارات وزارة التربية المتعلقة بالزامية التعليم الابتدائي ومجانية التعليم العام .

٣ – قلة عدد المعينين في المدرسة .

٤ – وجود دوام مسائي في المدرسة .

رابعاً – قلة الاهتمام بصيانة المدرسة:

حصلت هذه المشكلة على المرتبة الثالثة وبلغت حدتها ١،٢٨٦. أن من اهم الواجبات الملقاة على عاتق مدير المدرسة ان يعنى بالمدرسة بصورة مستمرة لكي تكون بيئة صالحة ومشوقة للعملية التعليمية ويمكن للمدرسة بمبناها وتجهيزاتها ان تثير حماس التلاميذ للدراسة او تثبط هممهم فكلما بودر بإصلاح التشوهات البسيطة أدى ذلك الى انخفاض تكاليفها وعدم استفحالها والمبالغ التي تصرف على هذه الاصلاحات هي من ارباح الحانوت المدرسي فقد خصصت نسبة ٦٠٪ من ارباح الحانوت لتلافي مصروفات المدرسة وحاجاتها ونشاطاتها المختلفة . أما الاصلاحات الكبيرة والشاملة فتقع على عاتق شعبة الابنية المدرسية في مديرية التربية وقد جاء في الاستفتاء شكوى بعض مديري المدارس من ناحية صيانة المدرسة وسبب ذلك يرجع الى.

١ – عدم وجود ورش الصيانة التي من شأنها ان توفر العناء الكبير والمبالغ الطائلة للدولة.

٢ – قلة الامكانيات المالية في المدارس مما جعل مجالات الصرف ضيقة

٣ – الاصلاحات الكبيرة والشاملة تحتاج الى صرف مبالغ وهذه المبالغ لاتصرف الا بعد سلسلة من المعاملات الروتينية .

خامساً – افتقار المكتبة لمعظم الكتب المهمة والحديثة:

أما بالنسبة لمشكلة افتقار المكتبة لمعظم الكتب المهمة والحديثة فقد جاءت بالمرتبة الثالثة أيضاً وبحدة مقدارها ١،٢٨٦.

من الوظائف الرئيسية التي تقوم بها المكتبة هي خدمة البرنامج التعليمي وان المكتبة المدرسية تحتل اليوم موقعاً مهماً وملموساً نظراً للدور الاساسي الذي تؤديه في دعم المنهج المدرسي واسناده وتزويد الناشئة بمصادر الثقافات المختلفة التي تغذي عقولهم وأفكارهم وترفد ماتقدمه أهم المقررات الدراسية ومن الخدمات التي تقدمها المكتبة المدرسية للمنهج والتلميذ والمعلم هي مساندة المنهج الدراسي وذلك بتوفير الكتب والمراجع والدوريات والادوات السمعية والبصرية ٢ – غرس عادة حب القراءة لدى التلاميذ.٣ – تنمية أولاع واهتمامات

واتجاهات التلاميذ ٤ ـ مساعدة التلاميذ على الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها ٥ ـ تشجيع الاسلوب العلمي ٦ ـ تدريب التلاميذ على حسن استخدام الكتاب والمكتبة (١٤ ص ٢١) وعلى الرغم من كل هذه الخدمات التي تقدمها المكتبة نجد الاهتمام بها ليس بالمستوى المطلوب وهي بحاجة الى الكثير من الكتب الحديثة والدوريات والمجلات والادوات السمعية والبصرية.

ان الاسباب الكامنة وراء هذه المشكلة هي.

١ ـ القائم على شؤون المكتبة قد يكون غير متفرغ لهذا العمل، فهو على الاغلب احد المدرسين الذين قد يخفض نصاب عملهم لقاء عمله في المكتبة.

٢ ـ اسناد مسؤولية المكتبة لغير ذوي الاختصاص بعلم المكتبات لذلك فهم يجهلون اكثر الامور الفنية فيها ولايستطيعون تطويرها او توظيفها لخدمة البرامج.

٣ ـ قلة الامكانيات المالية لشراء الكتب الحديثة واعتماد اوراق المدارس على شعبة المكتبات في تزويد المكتبة بالكتب.

٤ ـ غلاء أسعار الكتب

٥ ـ عدم تشجيع المدرسين طلابهم على زيارة المكتبة والاستفادة من كتبها

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث تطرح الباحثة عدداً من التوصيات الملائمة لمعالجة المشاكل التي تواجه ادارة المدرسة الاعدادية للبنين.

أولا ـ التوصيات الخاصة بمعالجة مشكلات المجال الاول (المنظمات الاجتماعية) :

١ ـ ان تعمل ادارة المدرسة على توثيق العلاقة مع اولياء أمور الطلبة وأن تراعي الاعتبارات الرئيسية في تعاملها معهم كالتقدير والاحترام وتبادل الخبرات والآراء.

٢ ـ دعوة أدارة المدرسة أولياء امور الطلبة للمشاركة في الاحتفالات الوطنية واقامة المعارض والسفرات والندوات والاستفادة من خبراتهم واشراكهم في وضع قرارات ونظم المدرسة وتوجيهاتها المتعلقة بالطلاب لكي يؤمنوا بها ويحترموها ويتعاونوا مع المدرسة على تنفيذها.

٣ ـ التنسيق مع المنظمات الجماهيرية في المنطقة والتعاون معهم في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة.

٤ – ان يشتمل برنامج مجالس الاباء والمدرسين على الامور التالية .

(أ) العمل على حل المشكلات التي يتعرض لها الطلبة سواء في المدرسة او في البيت او في المحيط (ب)البحث في وسائل تطوير المدرسة (ج) دراسة احتياجات البيئة التي تعمل بها المدرسة والعمل على تطويرها (د) عقد ندوات تثقيفية لتوعية الاباء بأمور التعليم ، ومراحل النمو التي يمر بها الطلبة وخاصة مرحلة المراهقة (هـ)اطلاع الادباء على نشاطات المدرسة والجهود التي تبذل من اجل تنشئة أبنائهم تنشئة سليمة

٥ – اختيار وقت للاجتماع يلائم ظروف اولياء أمور الطلبة وذلك عن طريق استفتائهم في أختيار الوقت ويتم تحديده في ضوء غالبية الاصوات .

٦ – متابعة الطلاب متابعة فعالة من أجل أن يقوموا بايصال المعلومات التي يحتاجها مجلس الاباء والمدرسين الى أولياء أمورهم.

٧ – يجب أنتخاب اعضاء اللجنة الاتحادية ممن يمتازون بوطنيتهم واخلاصهم وحسن أخلاقهم وكفاءتهم وشعورهم بالمسؤولية.

٨ – ان تتعاون الادارة مع اللجنة الاتحادية وتساعدها في تنفيذ خططها واحترام ، آرائها وضرورة مشاركتها في حفظ النظام المدرسي وتسوية مشكلات الطلبة.

ثانياً – التوصيات الخاصة بمعالجة مشكلات المجال الثاني (الطلاب)

١ – ضرورة المتابعة والارشاد والتوجيه المستمر عن طريق التعاون المشترك بين البيت والمدرسة لرفع المستوى العلمي للطلبة .

٢ – الوقوف على الفروق الفردية بين الطلبة وإعطاء واجبات يومية تنسجم مع مقدرة التلميذ وكفايته والوقت اللازم لها.

٣ – ضرورة جعل الدروس مشوقة تجلب انتباه الطلبة وذلك باتباع احدث الطرق في التدريس المدعومة بوسائل تعليمية حديثة مشوقة .

٤ – اعادة النظر في مناهج وكتب الدراسة الاعدادية وجعلها مرتبطة بخبرات حياة الطالب اليومية ومتدرجة تتناسب مع قدراته وميوله

٥ – تطوير نظام الامتحانات العامة ووضع أسس جديدة للقبول في الجامعات تخفف من حدة الاعتماد على الدرجات كأساس المفاضلة للقبول في الجامعات، وجعل الرغبة والمقدرة أساس المفاضلة .

٦ — من الضروري جداً معرفة الدوافع التي تجعل الطالب يتلف ويخرب الادوات والآثاث والكتب المدرسية ومعالجة تلك الدوافع عن طريق اتصال المدرسة بالبيت وتعاونهما معاً .

٧ — محاسبة الطلبة المخربين ومعاقبتهم بتصليح مايتلف من الآثاث والأدوات والوسائل التعليمية ودفع أثمان الكتب المدرسية التالفة لردعهم من الاستمرار في هذا النوع من السلوك العدواني .

٨ — متابعة المدرسين المستمرة للتحضير اليومي وثواب الذين يحضرون ومعاقبة الذين يقصرون في أداء واجباتهم .

ثالثاً — التوصيات الخاصة بمعالجة مشكلات المجال الثالث :

السلطات التعليمية (المشرفون والموظفون في مديرية التربية والوزارة)

١ — يفضل ان تعقد مديريات التربية والوزارة اجتماعات مكثفة وندوات وحلقات دراسية ومؤتمرات بالتنسيق مع ادارات المدارس خلال العطلة الصيفية لبحث المشكلات المدرسية وفي مقدمتها مشكلة الشواغر لاستكمال هيئة التدريس والجهاز الاداري لكل مدرسة قبل بدء العام الدراسي وكذلك توفير الكتب المدرسية والأجهزة والأدوات حتى يستطيع المدير تنظيم العمل ، ولكي تبدأ الدراسة بصورة جدية ومنتظمة منذ البداية .

٢ — ضرورة فتح دورات تدريبية للمديرين الذين لايملكون مؤهلات تربوية توضح لهم من خلالها جوانب عملهم ، كما تعينهم على حل المشكلات المختلفة في مدارسهم . كذلك يجب فتح دورات تدريبية للمشرفين ليصبحوا اكثر الماماً بعملهم وأقدر على ممارسته .

٣ — يستحسن ان يوجه ويرشد مدير التربية موظفي دائرته باستمرار باتباع افضل الأساليب عند مخاطبة الادارات والابتعاد عن اسلوب الوعيد والتهديد ، وحسن معاملة المراجعين وتمشية اعمالهم وانجازها بالسرعة الممكنة .

٤ — من الضروري جداً فتح قسم ادارة واشراف تربوي في كليات التربية ومركز التطوير الاداري لإعداد اداريين ومشرفين للمدارس .

٥ — ضرورة اتباع المشرفين الاداريين والتربويين الأساليب الاشرافية الحديثة عند زيارتهم للمدارس باستخدام الاسلوب العلمي والاهتمام بالعلاقات الانسانية وتشجيع هيئة المدرسة على النمو الذاتي والاستفادة من قدراتهم الى أقصى حد بحيث يصلون الى

التجديد والابتكار في عملهم التربوي . وأن تكون مهمة المشرف مهمه فنيه وتوجيهيه ليساعد المدرس والمدير على القيام باعمالهم لا التنقيب عن اخطائهم.

٦ــ يفضل ان تكون لدى مديريات التربية سجلات خاصة لكل مدرسة تدون فيها المعلومات والاحصائيات والجرودات وهيئة المدرسة للرجوع اليها عند الحاجة دون تكليف الادارة بها بصورة مستمرة .

رابعاً ــ التوصيات الخاصة بمعالجة مشكلات المجال الرابع (المدرسون) :

١ ــ تدريب المدرسين أثناء الخدمة وذلك عن طريق اشراكهم في دورات تدريبية وحثهم على مطالعة الكتب والمجلات التربوية للوقوف على أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية ونتائج البحوث في ميادين عملهم .

٢ ــ توفير السكن المناسب والملائم للهيئة التدريسية في مكان قريب من عملهم . حتى يتغلبوا على مشكلة المواصلات التي ترهقهم قبل بداية اليوم المدرسي.

٣ ــ تخفيف المسؤوليات الملقاة على عاتق المدرس كتخفيض النصاب وتشجيعه على النمو الذاتي والاستفادة من قدراته في عملية التجديد والابتكار في عمله التربوي ودعمه مادياً ومعنوياً .

٤ ــ تعميم تجربة الارشاد التربوي على مدارس مراحل التعليم العام واناطة مسؤولية استخدام البطاقة المدرسية بالمرشد التربوي.

٥ ــ اعادة ادخال مادة التقويم والقياس وبضمنها البطاقة المدرسية في مناهج كليات التربية لاعداد الكادر الجيد الملم بأهمية وكيفية استخدام البطاقة المدرسية.

٦ ــ ضرورة قيام المشرفين التربويين والاختصاصيين بمتابعة تطبيق البطاقة المدرسية عند زياراتهم للمدارس وتضمين تقاريرهم السنوية فضلا عنها .

٧ ــ ضرورة اطلاع الادارة باستمرار على الخطة اليومية والسنوية وتوجيه المدرس في حالة عدم ملاءمتها للواقع التربوي بما يحقق الاهداف التربوية من وضعهما ومحاسبة الادارة في حالة عدم الاطلاع على الخطتين .

٨ ــ ضرورة اطلاع المشرف التربوي باستمرار على الخطتين وتوقيعهما عند زيارته للمدرسة ومطالبة المدرس بحملها معه الى الدرس لتنفيذها .

خامساً- التوصيات الخاصة بمعالجة مشكلات المجال الخامس (الابنية المدرسية، الأثاث، الوسائل التعليمية ، المكتبة) .

١ - ضرورة اشراك المحافظة عند تصميمها الابنية المدرسية وتنفيذها لجنة مكونة من ممثلي وزارة الصحة ومركز البحوث التربوية والنفسية ومديري ومديرات المدارس ، والاشراف التربوي والاتحاد الوطني لطلبة وشباب العراق ومهندسين معماريين في وزارة التربية .

٢ - فك الازدواج المدرسي عن طريق بناء العديد من المباني المدرسية تتناسب مع أعداد الطلبة .

٣ - ان تشرك ادارة المدرسة الطلبة في مسؤولية المحافظة على المبنى المدرسي وآثاثه وتجهيزاته وتشعرهم بأنها ملك لهم ويجب ان يحرصوا عليها ويهتموا بعلامتها ونظافتها

٤ - يجب ان تضم المكتبة المدرسية كتباً ومصادر ومراجع ومواد سمعية وبصرية ذات صلة بالمواد الدراسية لكي تخدم البرنامج التعليمي ، وان يقوم عليها شخص متخصص في علم المكتبات ومتفرغ لعمله .

مقترحات البحث

من خلال النتائج التي افرزها البحث تقترح الباحثة إجراء بحوث أخرى متعلقة بالبحث ومتممة لأهدافه منها .

١ – إجراء دراسة تتناول مشكلات تأنيث التعليم في المدارس الثانوية للبنين .

٢ – قيام دراسة تتناول المشكلات التي تواجه ادارات المدارس الاعدادية للبنين في القطر العراقي .

٣ – قيام دراسة لمقارنة المشكلات الادارية في المدارس الاعدادية للبنات في محافظة بغداد من جهة ومراكز المحافظات الاخرى من جهة ثانية .

٤ – قيام دراسة لايجاد العلاقة بين المشكلات الادارية في المدارس الاعدادية وبعض المتغيرات الاخرى (عدد الشعب، اختصاص المدير ، مدة الخبرة التربوية للمدير) .

٥ – اجراء دراسة تتناول مدى فاعلية الدورات التدريبية في عملية تطوير مديري المرحلة الاعدادية .

٦ – إجراء دراسة تتناول واقع التطبيق ومشكلاته من وجهة نظر ادارات المدارس .

مكتبتنا العربية

مصادر البحث:

١ — ابراهيم مهدي الشبلي وآخرون: تقويم العملية التعليمية ، الجمهورية العراقية ، وزارة التربية ، بغداد مطبعة المعارف ، ١٩٧٦ .

٢ — ابراهيم مهدي الشبلي وآخرون: المشكلات التربوية في المدرسة الابتدائية ، الجمهورية العراقية وزارة التربية ، بغداد مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، ١٩٧٨ .

٣ — جمال حسين الآلوسي وآخرون: العلاقة بين المدرسة والمجتمع متمثلة بمجالس الاباء والمعلمين ، مجلة التربوي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، العددان الاول والثاني ، كانون الثاني ١٩٨٥ .

٤ — جورج شهلا وآخرون: الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ٤ ، ١٩٧٨ .

٥ — حكمت عبد الله البزاز وآخرون: ادارة المدرسة الابتدائية تحليل وتقويم ، بغداد مطبعة الشعب ١٩٧٤ .

٦ — حنان عيسى الجبوري : مشكلات ادارة المدرسة الثانوية في العراق ، رسالة ماجستير منشورة مقدمة الى جامعة بغداد الدائرة العلمية للتربية وعلم النفس . ١٩٦٨ .

٧ — رداح الخطيب وآخرون: الادارة والاشراف التربوي اتجاهات حديثة ، المملكة الاردنية الهاشمية عمان ، دار الندوة للنشر والتوزيع ١٩٨٤ .

٨ — رياض منقريوس: الادارة المدرسية ، القاهرة الانجلو مصرية ، ط ٢ ب ت .

٩ — زيد سليمان فائق الطائي : دراسة تقويمية لاتخاذ القرارات في الادارة المدرسية العراقية للمرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير منشورة مقدمة الى جامعة الميناء ، كلية التربية ، قسم اصول التربية ، القاهرة ١٩٨٠ .

١٠ — طه الحاج الياس : الادارة التربوية ، بغداد ، مطبعة المعارف ط ١ ، ١٩٧١ .

١١ — طه الحاج الياس وآخرون: الادارة التربوية لدور المعلمين والمعلمات الابتدائية . بغداد ، مطبعة الشعب ، ط ٢ ، ١٩٦٢ .

١٢ — طه رشيد وآخرون: مجالس الآباء والمعلمين ، ندوة العدد الاول والثاني مجلة المعلم الجديد ، الجمهورية العراقية ، وزارة التربية ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ١٩٨٤ .

١٣ - عبدالزهرة باقر : الخطة السنوية واليومية ، مجلة المعلم الجديد ، العدد الاول ، الجمهورية العراقية ، وزارة التربية ، بغداد ، آذار ١٩٨٥ .

١٤ - عدنان محمد حسن : المكتبة المدرسية الشاملة تعبير عن متطلبات المنهج بمفهومه الحديث مجلة المعلم الجديد ، العدد الثالث ، الجمهورية العراقية ، وزارة التربية ، بغداد تشرين الأول ١٩٨٥ .

١٥ — عرفات عبدالعزيز سليمان : استراتيجية الادارة في التعليم دراسة تحليلية مقارنة القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط ١ ، ١٩٧٨ .

١٦ — فضيلة عباس حسين : مشكلات ادارة المدارس الاعدادية للبنات في محافظة بغداد واسبابها ومقترحات علاجها ، مجلة اداب المستنصرية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، العدد العاشر ١٩٨٤ .

١٧ — فؤاد البهي السيد : علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، مصر دار التاليف ، ط ٢ المعدل ، ١٩٧١ .

١٨ — ماجد حمزة الدفاعي : مشكلات الادارة المدرسية ثانويات بغداد المسائية ، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية ، جامعة بغداد . آداب في التربية وعلم النفس ١٩٧٩ .

١٩ — مجيد ابراهيم دمعه واخرون : الادارة والاشراف للصف الثاني معاهد المعلمين الجمهورية العراقية ، وزارة التربية ، بغداد ، طبع في مطبعتي دار الساعة والعباجي ط ١ ، ١٩٧٨ .

٢٠ — محمد حسن الوادي : البطاقة المدرسية من اين والى اين؟ ، ندوة العدد الاول ، مجلة المعلم الجديد ، الجمهورية العراقية ، وزارة التربية ، بغداد آذار ١٩٨٥ .

٢١ — محمد مصطفى يحيى : المشكلات التربوية في المدرسة ومقترحات حلها ، بغداد مطبعة سلمان الاعظمي ، ١٩٦٨ .

٢٢ — مسارع الراوي : مشكلة الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين ، بغداد ، مطبعة العاني ، ١٩٦٦ .

٢٣ — نبيل احمد عامر صبيح : التعليم الثانوي في البلاد العربية . الجمهورية العربية المتحدة ، الجمهورية العراقية . الجمهورية العربية السورية ، القاهرة ١٩٧١ .

٢٤ ــ وهيب سمعان وآخرون : الادارة المدرسية الحديثة ، القاهرة عالم الكتب ، ط٢ ، ١٩٧٥ .

٢٥ ــ يعقوب نشوان : الادارة والاشراف التربوي بين النظرية والتطبيق ، المملكة الاردنية الهاشمية ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط ١ ، ١٩٨٢ .

26– Burrup, Percy E., *Mod dern High school Administration* (New York: Harpers and brothers publishers, 1962).

27– Fischer, C. (*National- survey of the begining teacher*) In you-ch, wilbur, A., The begining teacher, New- York, Hold, 1955 .

28– Luther Gulick and L- Urwick, *Isntitute 'of public Adm*, New York, Çolumbia University 1937 .

29– Roald F. Cambel and Russel T. Gregg eds. *Administrative Behavior in Education*, (New- York Harper and brother, publishers 1957) .

استفتاء مفتوح ملحق رقم (١)

الاخ الفاضل مدير المدرسة المحترم :

يهدف هذا البحث الكشف عن المشكلات التي تواجه ادارات المدارس الاعدادية للبنين في القطر العراقي ولثقة الباحثة بصراحتكم المعبرة عن نضج الخبرة في هذا الميدان يرجى تعاونكم معها في اخراج هذا البحث بصيغته عن طريق الاجابة عن اسئلة هذا الاستفتاء .

...وتقبل فائق الشكر والتقدير...

ملاحظة :

اخي المدير لايغيب عن بالك انك تواجه يومياً عده مشكلات ترجع الى مصادر عديدة من بينها ١ ـ المدرسون ٢ ـ الطلبة ٣ ـ المنظمات الاجتماعية ٤ـ السلطات التعليمية (المشرفون والموظفون من مديريات التربية والوزارة) ٥ ـ الابنية المدرسية (الكتب ، الوسائل، التعليمية الاثاث والاجهزة الخ ...) .

يرجى ذكر هذه المشكلات حسب مصادرها :

١ ـ عدد المشكلات التي يرجع سببها الى المدرسين.

٢ ـ

٣ ـ

٤ ـ

٥ ـ

٦ ـ

٧ ـ

٨ ـ

٩ ـ

١٠ ـ

٢ ـ عدد المشكلات التي يرجع سببها الى الطلاب :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

٤ ـ

٥ —
٦ —
٧ —
٨ —
٩ —
١٠ —

٣ — عدد المشكلات التي يرجع سببها الى المنظمات الاجتماعية (مجالس الاباء والمدرسين الاتحاد الوطني) .

١ —
٢ —
٣ —
٤ —
٥ —
٦ —
٧ —
٨ —
٩ —
١٠ —

٤ — عدد المشكلات التي يرجع سببها الى السلطات التعليمية (المشرفون الاداريون، موظفو وزارة ومديريات التربية.

١ —
٢ —
٣ —
٤ —
٥ —
٦ —
٧ —

٨ —
٩ —
١٠ —

٥ — عدد المشكلات الادارية التي يرجع سببها الى بناية المدرسة ، الوسائل التعليمية ، المكتبة الاثاث ، والاجهزة .

١ —
٢ —
٣ —
٤ —
٥ —
٦ —
٧ —
٨ —
٩ —
١٠ —

الباحثة
فضيلة عباس حسين /كلية التربية/ قسم الارشاد التربوي

استفتاء مغلق ملحق رقم (٢)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية (١)

قسم الارشاد التربوي

الاخ الفاضل مدير المدرسة المحترم ....

يهدف هذا البحث البحث عن المشكلات التي تواجه ادارات المدارس الاعدادية للبنين في محافظة بغداد ولثقة الباحثة بصراحتكم المعبرة عن نضج الخبرة في هذا الميدان . يرجى تعاونكم معنا في اخراج هذا البحث بصيغته النهائية وشكراً لتعاونكم سلفاً .

ملاحظة : — يرجى وضع علامة (×) امام الفقرة في الحقل المناسب .

---

(١) المشكلات الخاصة بالطلاب

الفقرات	(اوافق)	(لاادري)	(غير موافق)
١ — كثرة غيابات الطلبة	( )	( )	( )
٢ — ضعف الاهتمام بالتحضير اليومي	( )	( )	( )
٣ — تفشي حالات الغش بين الطلبة اثناء الامتحان	( )	( )	( )
٤ — قلة المحافظة على الأثاث والكتب المدرسية	( )	( )	( )
٥ — تفشي عادة التدخين بين الطلبة .	( )	( )	( )
٦ — انخفاض المستوى العلمي لدى بعض الطلبة	( )	( )	( )
٧ — شيوع ظاهرة التخنث لدى بعض الطلبة	( )	( )	( )
٨ — انخفاض مستوى طموح الطلبة وضعف اهتمامهم بمستقبلهم الدراسي .	( )	( )	( )
٩ — اساءة بعض الطلبة لبعض المدرسات .	( )	( )	( )
١٠ — اساءة بعض الطلبة لبعض المدرسين .	( )	( )	( )
١١ — تهرب بعض الطلبة من دخول بعض الدروس .	( )	( )	( )

ملاحظة : — للاستفادة من خبرتك ماهي برأيك اسباب بعض هذه المشكلات .

	٢ — المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة فيما يتعلق بالهيئة التدريسية .	(اوافق)	(لاأدري)	(غير موافق)
	الفقرات			
١ —	كثرة الاجازات المرضية والخاصة .	( )	( )	( )
٢ —	قلة التزام بعض المدرسين بالخطة اليومية والسنوية .	( )	( )	( )
٣ —	ضعف الكفاءة العلمية لدى بعض المدرسين	( )	( )	( )
٤ —	تأخر بعض المدرسين عن الدرس الأول	( )	( )	( )
٥ —	تأخر بعض المدرسين في تقديم الدرجات الفصلية عن المواعيد المحدده .	( )	( )	( )
٦ —	ضعف الاهتمام بمتابعة البطاقة المدرسية	( )	( )	( )
٧ —	تغيب بعض المدرسين دون اشعار الادارة	( )	( )	( )
٨ —	تحمل المدير مسؤولية الادارة دون الدعم الكافي من هيئة التدريس	( )	( )	( )
٩ —	ضعف قدرة بعض المدرسين على ضبط الصف	( )	( )	( )
١٠ —	وجود مدرسات في مدارس البنين قد يسبب ازعاجاً لادارتها .	( )	( )	( )
١١ —	ضعف التعاون بين اعضاء هيئة التدريس	( )	( )	( )
١٢ —	تأخر بعض المدرسين عن الذهاب الى الصف عند بدء الدرس .	( )	( )	( )
١٣ —	انشغال بعض المدرسين بمهام تنظيمية قد تؤثر سلبياً على الدوام	( )	( )	( )

ملاحظة : — للاستفادة من خبرتك ماهي برأيك اسباب بعض هذه المشكلات .

(٣)

٣ـ المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة فيما يتعلق بالسلطات التعليمية (المشرفين والموظفين في مديرية التربية والوزارة)	(اوافق)	(لا ادري)	(غير موافق)
الفقـــرات			
١ ـ اقتصار مهمة الاشراف التربوي على الجانب التقليدي	( )	( )	( )
٢ ـ سلوك بعض المشرفين الاداريين يتسم بالتعالي والتسلط .	( )	( )	( )
٣ ـ عدم اعتماد بعض المشرفين على اسس علمية في التقويم .	( )	( )	( )
٤ ـ تأخر وصول بعض الكتب المدرسية.	( )	( )	( )
٥ ـ قلة خبرة بعض المشرفين الجدد .	( )	( )	( )
٦ ـ ضعف تعاون بعض موظفي مديرية التربية .	( )	( )	( )
٧ ـ ضعف تعاون بعض موظفي وزارة التربية .	( )	( )	( )
٨ ـ تصرفات بعض موظفي مديرية التربية مع الادارة غير قائمة على الاحترام .	( )	( )	( )
٩ ـ تصرفات بعض موظفي وزارة التربية مع الادارة غير قائمة على الاحترام .	( )	( )	( )
١٠ ـ اسلوب بعض الكتب الرسمية الموجهة إلى المدرسة تتضمن عبارات الوعيد والتهديد.	( )	( )	( )
١١ ـ كثرة طلبات مديريات التربية من الادارة كالجرودات والاحصائيات والمعلومات والرد السريع على الكتب الرسمية .	( )	( )	( )
١٢ ـ البطء في سد الشواغر من المدرسين والموظفين والمستخدمين .	( )	( )	(.)

ملاحظة : للاستفادة من خبرتك ماهي برأيك اسباب بعض هذه المشكلات :

٤ — المشكلات التي تواجه ادارة المدرسة الاعدادية فيما يخص المنظمات الأجتماعية (الاتحاد الوطني ، مجالس الاباء والمدرسين

(اوافق) (لاأدري) (غير موافق)

	الفقرات	اوافق	لاأدري	غير موافق
١ —	قلة متابعة اولياء الامور لابنائهم	( )	( )	( )
٢ —	ضعف تجاوب اولياء الامور مع مجالس الاباء والمدرسين	( )	( )	( )
٣ —	تدخل بعض أعضاء اللجنة الاتحادية في امور لاتعنيهم .	( )	( )	( )
٤ —	قلة الوعي عند بعض اعضاء اللجنة الاتحادية لمسؤولية الملقاة على عاتقهم .	( )	( )	( )
٥ —	ضعف تعاون اولياء امور الطلبة مع الادارة	( )	( )	( )

ملاحظة : — للاستفادة من خبرتك ماهي برأيك اسباب بعض هذه المشكلات .

٥ — مشكلات ادارية تواجه ادارة المدرسة الاعدادية فيما يتعلق (بالابنية المدرسية ، الاثاث ، والوسائل التعليمية ، المكتبة .

(ا وافق) (لاأدري) (غير موافق)

	الفقرات	اوافق	لاأدري	غير موافق
١ —	قلة الاهتمام بصيانة بناية المدرسة .	( )	( )	( )
٢ —	قدم بناية المدرسة وعدم صلاحيتها .	( )	( )	( )
٣ —	قلة الوسائل التعليمية من اجهزة وادوات و معدات .	( )	( )	( )
٤ —	انعدام المختبرات وقاعات الاجتماعات والمحاضرات لاستخدامها كصفوف دراسية .	( )	( )	( )

	(اوافق)	(لاادري)	(غير موافق)
٥ ـ موقع بعض المدارس غير ملائم لسيـــر العملية العلمية والتربوية .	( )	( )	( )
٦ ـ افتقار المكتبة لمعظم الكتب المهمة والحديثة	( )	( )	( )
٧ ـ وجود دوام مسائي في بعض المدارس	( )	( )	( )
٨ ـ ضيق بنايات بعض المدارس	( )	( )	( )
٩ ـ صعوبة السيطرة على نظافة بعض المدارس	( )	( )	( )
١٠ ـ النقص في الآثاث المدرسية وعدم كفايتها لاحتياجات المدرسة.	( )	( )	( )
١١ ـ قرب المدرسة من مدرسة البنات .	( )	( )	( )
١٢ ـ وقوع المدرسة على شارع عام .	( )	( )	( )

ملاحظة : « للاستفادة من خبرتك ماهي برأيك اسباب بعض هذه المشكلات :

اتجاهات طلاب اكاديمية الفنون الجميلة / بابل

نحو ممارسة المرأة للعمل

اعداد
خضر مهدي عمران
مدرس مساعد
أكاديمية الفنون الجميلة ـ بابل

الفصل الاول

أهمية البحث : ـ

المرأة نصف المجتمع ونصف قوى العمل فيه فتعطيل هذا النصف من الحياة ومن العمل مهمة عمل الأستعمار والقوى الرجعية على تحقيقها فكانت اسيرة ليس في اطارهـا الأجتماعي فحسب بل مضطهدة في اداء دورها الوطني والقومي .

فالنضال الثوري المجابه لهذا الموقف كان ولاشك نضالا صعباً من اجل التنمية النسوية التي هي بداية رحلة التنمية الأجتماعية فالمرأة التي علمت الدنيا قيمة الأنسان واعداده (ان اليد التي تهز السرير هي اليد التي تهز العالم) (٨ : ص٨٨) إذاً تلتقي طلائعها الواعية لابد ان تتعمق وسائل البناء الجديد وان تتعزز قيم النضال التربوي والاجتماعي والمرأة العراقية في كل تاريخ النضال التحرري ضد القوى الأجنبية والطامعة كان لها حضور نضالي ولم تتخلف عن اي ميدان من ميادين النضال .

فالمرأة التي تمسكت بدورها كأم وزوجة واخت اصبحت في ذات الوقت وفي آن واحد عاملة ، معلمة ، مهندسة ، طبيبة ... الخ بعد ان كانت الأبواب موصدة بوجهها ، لقد ساهمت باصرار في بناء العراق الجديد ومن ذلك جاءت التشريعات العراقية بعـد ثورة تموز ١٩٦٨ تحفز دخول المرأة بميادين العمل المتنوعة وتضمن لها كرامتها وحقوقها

لتكملة واجباتها في (الانتاج البشري) وهكذا فقد تطور اسهام المرأة العراقية في النشاط الأقتصادي والتنمية وان مؤشرات هذه الزيادة لها مدلول ثوري عظيم لاسيما في واقعنا الاجتماعي الصعب الذي تراكمت فيه مخلفات الماضي المتخلف والرجعي فقد تغيرت النظرة إلى المرأة وإلى مكانتها الأجتماعية بتأثير من نظرة الحزب (حزب البعث العربي الاشتراكي) التقدمية .

فمن الواضح ان مجرد ارسال البنات إلى المدرسة وازالة الحجب عن وجوههن ومنحهن بعض الحقوق المدنية والمهنية لايحقق تحرير المرأة فالتحرير لايتحقق بمجرد اقتباس العادات والملابس فهذه ليست الا ظاهرة خارجية كثيراً ماتخفي العلاقات التقليدية وبالتالي تمنع تغيرها . ان تحرير المرأة لايتم في النهاية الا بتغيير علاقتها بالرجل وهذا يعني تغير دورها ومكانتها في العائلة وفي المجتمع (١، ص ٩) ومن هذا المنطلق اكد دستور حزب البعث العربي الاشتراكي على ان سياسة الحزب التربوية ترمي إلى خلق جيل عربي جديد يعتمد التفكير العلمي طليقاً من قيود الخرافات والتقاليد الرجعية وتربية المواطن تربية أشتراكية وعلمية تحرره من كافة الاطر والتقاليد الاجتماعية الموروثة المتأخرة فيتفتح ويتمتع باخلاق اشتراكية جديدة ويؤمن بقيم جماعية مزودة بالاتجاهات السليمة (٦ص ٢٣٣) .

وحيث ان الاتجاهات من العوامل المكتسبة في السلوك الانساني لذا يقع على المؤسسات التربوية العبء الاكبر في تخريج جيل مزود ومدعم بالاتجاهات السليمة بالاضافة إلى دورها في تغيير الاتجاهات السلبية عند بعض طلابها إلى اتجاهات ايجابية (٥ص: ١٢٦).
وانطلاقاً من اهمية اتجاهات طلاب الجامعة عامة وبخاصة طلاب الكليات التي تعد طلبتها إلى مهنة التدريس ومنها اكاديمية الفنون الجميلة نحو عمل المرأة باعتبارهم يمثلون احد روافد الكوادر القيادية للعمل في المجتمع فقد قمنا بهذه الدراسة للتعرف والوقوف عن كثب على اتجاهات طلبتها نحو ممارسة المرأة للعمل .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة :

من الدراسات التي أجريت لمعرفة اتجاهات شرائح مختلفة حول المرأة مايلي : —

١ — دراسة فؤاد وذياب :

وقد اجريت هذه الدراسة في مصر لمعرفة اتجاهات الرأي العام في القاهرة نحو منح المرأة المصرية حقوقها السياسية وقد توصلت الدراسة الى أن الرأي العام في القاهرة يؤيد منح المرأة حقوقها السياسية كما اظهرت الدراسة بان (٢٠,٨ ٪) من الذكـور و(٣٥,٦ ٪) من الاناث يرون هناك حقوقاً أخرى يجب ان تحصل عليها المرأة وفي مقدمتها ان تمنح المرأة كل حقوق الرجال تحقيقاً لمبدأ المساواة بين الجنسين (٣ : ص٢٨٠ — ٢٨٣).

٢ — دراسة أكرم ابراهيم ١٩٧٠ .

وقد اجريت هذه الدراسة في العراق واظهرت ان الاتجاه نحو المرأة عند اهل المدينة (الحضر) كان اكثر ايجابية من اتجاه اهل الريف كما تبين ان الاتجاه نحو المرأة في المجتمع يختلف بحسب المستوى التعليمي للافراد حيث توصلت الدراسة الى أن أتجاه الجامعيين اكثر ايجابية من اتجاه اصحاب الدراسة الثانوية والمتوسطة وأن أتجاه أصحاب الدراسة الثانوية والمتوسطة أكثر ايجابية من اتجاه أصحاب الدراسة الابتدائية وبضمنهم الذين يعرفون القراءة والكتابة وكانوا أكثر ايجابية من الاميين (٤ص٣٢ —١٨٢) .

٣ — هناك دراسة في مراكش

كانت تهدف الى قياس الاتجاهات نحو اشتغال المرأة بالعمل في مراكش وقد اظهرت بان هناك تأييداً من قبل السيدات لاشتغال المرأة بكل الاعمال ماعدا الخدمة في المطاعم والاعمال الترفيهية كما بين كل من الرجال والنساء تأييدهم لاشتغال المرأة في مهنة الطب والتمريض والتدريس والمحاماة والهندسة وتدم تفضيل مهنة الخدمة في المنازل والمطاعم وتزيين الشعر والخدمات الترفيهية (٣ : ص٢٨٧ — ٢٨٩) .

٤ — دراسة شاكر مبدر وابراهيم عبد الخالق ١٩٨١

وتهدف هذه الدراسة الى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة البصرة نحو ممارسة المرأة للعمل وقد اظهرت الدراسة أن اتجاهات الطلاب من منحدر ريفي واتجاهات الطلاب من منحدر حضري ايجابية نحو ممارسة المرأة للعمل حيث لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهاتهم (٩ص٦٥ — ٨٢) .

الفصل الثالث

هدف البحث :

يهدف البحث الى التعرف على اتجاهات طلاب اكاديمية الفنون الجميلة في بابل نحو ممارسة المرأة للعمل وذلك من خلال .

١ — التعرف على الفرق بين اتجاهات طلاب الصف الاول وطلاب الصف الرابع نحو ممارسة المرأة للعمل .

٢ — التعرف على الفرق بين اتجاهات الطلاب من المنحدر الريفي والطلاب من المنحدر الحضري نحو ممارسة المرأة للعمل .

حدود البحث :

يقتصر البحث على:

١ — الطلاب الذكور في أكاديمية الفنون الجميلة في بابل للمرحلتين الاولى والرابعة للعام الدراسي ١٩٨٥ — ١٩٨٦ .

المصطلحات

الاتجاه (Attitude) سنلقي الضوء على بعض التعريفات للاتجاه النفسي ومنها

١ — عرف «صالح» الاتجاه بانه «مجموع استجابات القبول او الرفض ازاء موضوع اجتماعي جدلي معين (١٠ص٣١٦) .

٢ — وعرف (راجح) الاتجاه بانه (استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يميل بالفرد الى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها او يرحب بها ويحبها أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها او يكرهها (١١ : ص٩٥) .

٣ — اما (عاقل) فيعرف الاتجاه بانه (نزعة الانسان للاستجابة الى حادث معين او فكرة معينة بطريقة محددة سلفاً والمواقف قد تكون ايجابية او سلبية (١٢ : ص١٨) .

٤ — اما انستازي (Anastasi) فقد عرف بانه (ميل للاستجابة بشكل ثابت تجاه مجموعة معينة من المثيرات((١٦ص٥٧٧) .

٥ — وعرف (ابراهيم واخرون) الاتجاه بانه مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذي صيغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع او معارضته» (٦ : ص٢٩٨) .

٦ – وقد عرف (العاني) الاتجاه بانه (استعدادات وميول مكتسبة اساسها خبرة الفرد الحياتية تؤثر بثبات على سلوكه وتصرفاته الفردية من جهة وعلى علاقاته من جهة اخرى (١٣: ص٦).

٧ – اما (زهران) فقد عرف الاتجاه بانه (استعداد نفسي او تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة او السالبة نحو اشخاص او أشياء او موضوعات او مواقف او رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة) (٥: ص١٣٦).

وحيث ان الباحث استخدم مقياس (وحيد) لقياس اتجاهات الطلبة نحو ممارسة المرأة للعمل فانه اعتمد نفس تعريفه الاجرائي ايضاً وهو (استعداد نفسي او حالة عقلية – ثابتة نسبياً – مستمدة من البيئة يستدل عليها من استجابة الفرد قبولا او رفضاً لموقف معين ويتم قياسها اجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد نتيجة استجابته لعبارات المقياس للذي اعد لهذا الغرض (٧: ص١٧).

عمل المرأة:

هو الجهد (قوة العمل) الذي تبذله المرأة في خارج بيتها في خدمة المجتمع مقابل اجر مادي سواء كان هذا العمل ذهنياً او يدوياً (٧: ص١٨).

مقياس اتجاهات الطلبة نحو ممارسة المرأة للعمل

ويقصد به المقياس الذي أعده (احمد عبد اللطيف وحيد) سنة ١٩٧٨ ويتكون المقياس من (٦٨) فقرة منها فقرات ايجابية وأخرى سلبية والمقياس ذو خمسة اوزان ولكل وزن درجة معينة تبدأ بـ (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الايجابية و (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السلبية ملحق رقم (١).

ويتكون المدى النظري لدرجات الاتجاه المتطرف سلباً او ايجابا بالمقياس بين (٦٨ – ٣٤٠) درجة ودرجة الحياد (لاراي لي) هي (٢٠٤) درجة يمكن بواسطتها تحديد الاتجاه فاذا كانت الدرجة التي يحصل عليها الطالب اكثر من درجة الحياد فانها تشير إلى الاتجاه المؤيد للموضوع المقاس وبالعكس فيما اذا كانت الدرجة التي يحصل عليها الطالب اقل من درجة الحياد فانها تشير إلى الاتجاه المعارض – للموضوع (٧: ص ٨٠ – ٨١).

المنحدر المكاني:

يقصد بالمنحدر المكاني هو سكن عائلة الطالب فاذا كانت تسكن القرى والارياف (منحدر ريفي) واذا كانت تسكن مركز المحافظة او مركز القضاء او مركز الناحية (منحدر حضري).

منهج البحث :

يتضمن منهج البحث : اداة البحث واسلوب تطبيقها ، عينة البحث ، والوسائل الاحصائية التي عولجت بواسطتها بيانات هذا البحث .

١ ــ اداة البحث :

استخدم الباحث مقياس (احمد عبداللطيف) لقياس اتجاهات الطلبة نحو ممارسة المرأة للعمل .

(آ) صدق الأداة

لقد تم ايجاد صدق المقياس في الدراسة الاصلية لبنائه وذلك عن طريق عرض فقراته على خبراء في التربية وعلم النفس ولهذا يعتبر المقياس في هذا البحث صادقاً.

(ب) ثبات الأداة .

تم ايجاد ثبات المقياس بطريقة اعادة تطبيقه على جزء من عينة البحث تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وكان عدد افرادها (٢٠) طالبا بعد مضي اسبوعين من التطبيق الأول (١٥ص ٨٥) تم ايجاد معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني باستخدام معادلة بيرسون وكانت قيمة الأرتباط (٠،٨٠) وهو مقبول قياساً إلى الميزان العام لتقويم دلالة معامل الأرتباط .

٢ ــ عينة البحث :

تم اخذ جميع طلاب المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة من الذكور في أكاديمية الفنون الجميلة في بابل والبالغ عددهم (٨٩) طالبا (انظر الجدول رقم١)وهم يمثلون مجتمعاً اصلياً (*) موزعين كالاتي :

١ ــ (٧٠) طالباً المرحلة الأولى وهم يشكلون ١٠٠٪ لعينة المرحلة الأولى .

٢ ــ (١٩) طالباً المرحلة الرابعة وهم يشكلون ١٠٠٪ لعينة المرحلة الرابعة .

٣ ــ تطبيق المقياس : ــ

تم جمع طلاب كل مرحلة في إحدى القاعات واوضح الباحث لهم الهدف من الدراسة وكيفية الاجابة على فقرات المقياس وذلك بوضع علامة (✓) في احد المربعات الموجودة

(*) يوجد قسم واحد في أكاديمية الفنون الجميلة في بابل هو قسم اعداد مدرسي التربية الفنية .

امام كل عبارة من العبارات وتحت الوزن الذي يعبر عن رأيه بصدق ولاحاجـة إلى ذكر الاسم .

٤ — الوسائل الاحصائية :

استخدم الباحث للوسائل الاحصائية الاتية :

أ — معادلة معامل ارتباط بيرسون (Person) وذلك لغرض ايجاد ثبات المقياس (١٧ : ص ١١٤) :

ب — اختيار معنوية الفروق بين النسب المئوية (١٤ : ص ١١٣) وذلك لاختيار دلالة، فروق النسب المئوية بين المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة :

ح — النسبة المئوية لغرض تشخيص الفرق بين اتجاهات الطلبة من المنحدر الريفي والحضري وبين طلبة المرحلتين الأولى والرابعة :

الفصل الرابع

نتائج البحث :

فيما يلي سيتم عرض ومناقشة النتائج التي تم التوصل اليها بشأن اهداف البحث فيما يتعلق بالهدف الاول وهو التعرف على الفرق بين اتجاهات طلاب المرحلة الاولى والمرحلة الرابعة نحو ممارسة المرأة للعمل .

يبين الجدول رقم (١) ان درجات اتجاه طلبة المرحلة الاولى قد تراوحت بين (٢٨٥) كحد اعلى (١٨٤) كحد ادنى وعند مقارنة ذلك بدرجة الحياد (٢٠٤) على المقياس يظهر ان هناك (٤٢) طالباً من المرحلة الاولى لهم اتجاه أيجابي نحو ممارسة المرأة للعمل وهم يشكلون (٦٠٪) من افراد طلبة المرحلة الاولى بينما يبين الجدول رقم (٢) بان درجات اتجاه طلبة المرحلة الرابعة تراوحت بين (٢٥٨) كحد اعلى و (١٨١) كحد أدنى وعند مقارنة ذلك الحياد (٢٠٤) على المقياس ظهر بان هناك (١٧) طالباً من المرحلة الرابعة لهم اتجاه ايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل وهم يشكلون (٨١٪) من افراد طلبة المرحلة الرابعة وبعد حساب معنوية الفرق بين النسب المئوية ظهران الفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠و٠١) حيث كانت قيمته (٢٫٥٨) لصالح درجات اتجاه طلبة المرحلة الرابعة .

ويرى الباحث ان الفارق الزمني بالنسبة للعمر والتحصيل الدراسي بين المرحلة الاولى والمرحلة الرابعة ثلاث سنوات تقريباً ومن المتوقع ان تكون أتجاهات طلبة المرحلة الرابعة

جدول رقم (١)

افراد العينة حسب المرحلة والمنحدر المكاني

المنحدر المكاني	المرحلة الأولى	المرحلة الرابعة	المجموع
ريف	٣٢	٩	٤١
حضر	٣٨	١٠	٤٨
المجموع	٧٠	١٩	٨٩

أكثر أيجابية من اتجاهات طلبة المرحلة الاولى بسبب الفارق الزمني في العمر والتحصيل وما تخلله من تغيرات طرأت على مسيرتهم أدت الى أكتسابهم اتجاهات تربوية سليمة لمرورهم بمواقف وخبرات متعددة اثناء وجودهم بالكلية كطلاب لتلقي العلم حيث ان العبء الاكبر يقع على الكليات لتخريج جيل مزود مدعم بالاتجاهات السليمة اضافة الى دورها في تغيير الاتجاهات السلبية عند بعض طلابها الى أتجاهات ايجابية (٥: ص١٢٦) من خلال

جدول رقم (٢)

درجات اتجاه طلاب المرحلة الرابعة

مرتبة تنازلياً

تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة
١	٢٥٨	١٣	٢٣٣
٢	٢٥٧	١٤	٢٢٨
٣	٢٥٥	١٥	٢٢٧
٤	٢٥٤	١٦	٢١٩
٥	٢٥٠	١٧	٢١٨
٦	٢٤٨	١٨	١٨٣
٧	٢٤٨	١٩	١٨١
٨	٢٤٦		
٩	٢٤٤		
١٠	٢٤٣		
١١	٢٣٩		
١٢	٢٣٤		

جدول رقم (٣)
درجات اتجاه طلاب المرحلة الأولى مرتبة تنازلياً

تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة
١	٢٨٥	٢١	٢٤٠	٤١	٢٠٤
٢	٢٨٣	٢٢	٢٣٨	٤٢	٢٠٤
٣	٢٧٩	٢٣	٢٣٧	٤٣	٢٠٣
٤	٢٧٤	٢٤	٢٣٥	٤٤	٢٠٢
٥	٢٧١	٢٥	٢٣٣	٤٥	٢٠١
٦	٢٦٩	٢٦	٢٣٠	٤٦	٢٠٠
٧	٢٦٧	٢٧	٢٢٨	٤٧	١٩٨
٨	٢٦٦	٢٨	٢٢٥	٤٨	١٩٧
٩	٢٦٥	٢٩	٢٢٤	٤٩	١٩٦
١٠	٢٦٣	٣٠	٢٢٣	٥٠	١٩٥
١١	٢٥٨	٣١	٢٢١	٥١	١٩٥
١٢	٢٥٧	٣٢	٢٢٠	٥٢	١٩٤
١٣	٢٥٤	٣٣	٢١٧	٥٣	١٩٣
١٤	٢٥٢	٣٤	٢١٥	٥٤	١٩٣
١٥	٢٥١	٣٥	٢١٣	٥٥	١٩٢
١٦	٢٤٨	٣٦	٢١١	٥٦	١٩٢
١٧	٢٤٤	٣٧	٢٠٩	٥٧	١٩٢
١٨	٢٤٢	٣٨	٢٠٧	٥٨	١٩٢
١٩	٢٤١	٣٩	٢٠٦	٥٩	١٩١
٢٠	٢٤١	٤٠	٢٠٥	٦٠	١٩١

٦١	١٩١
٦٢	١٩٠
٦٣	١٨٩
٦٤	١٨٩
٦٥	١٨٨
٦٦	١٨٧
٦٧	١٨٦
٦٨	١٨٥
٦٩	١٨٥
٧٠	١٨٤

تأكيدها خلال سنوات الدراسة على احترام الجنس الاخر (الطالبات) والتعامل معه بشكل ايجابي لكون الاختلاط مظهراً حضارياً صحياً في عهد الثورة فمجتمعنا . اباح للمرأة الاختلاط والعمل وساواها بالرجل وان الجامعة مع التعليم المختلط لانه ينمي الشخصية ويهذبها بشكل متزن ويحسن اسلوب الطالب والطالبة وسلوكهما في مجالات الحياة كافة

اما فيما يتعلق بالهدف الثاني وهو التعرف على الفرق بين اتجاهات الطلبة من منحدر ريفي واتجاهات الطلبة من منحدر حضري نحو ممارسة المرأة للعمل فقد اظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم (٤) بان درجات اتجاه افراد العينة من المنحدر الريفي قد تراوحت بين الدرجة (٢٨٥) كحد اعلى والدرجة (١٨١) كحد أدنى وعند مقارنة درجاتهم بدرجة الحياد (٢٠٤) على المقياس يظهر ان هناك (٢٦) طالباً لهم اتجاه ايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل وهم يشكلون نسبة ٦٣ ٪ من الطلبة من المنحدر الريفي .

في حين تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (٤) بان درجات اتجاه افراد العينة من المنحدر الحضري قد تراوحت بين الدرجة (٢٧٤) كحد أعلى والدرجة (١٨٤) كحد أدنى وعند مقارنة درجاتهم بدرجة الحياد (٢٠٤) على المقياس يظهر ان هناك(٣٣) طالباً لهم اتجاه ايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل وهم يشكلون نسبة ٦٨ ٪ من الطلبة من المنحدر الحضري وبعد حساب معنوية الفرق بين النسب المئوية ظهر ان الفرق ليس ذا دلالة احصائية

جدول رقم (٤)
درجات اتجاه افراد العينة حسب المنحدر المكاني مرتبة تنازلياً

الريف				الحضر			
تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة
١	٢٨٥	٢٣	٢٠٧	١	٢٧٤	٢٣	٢٣٠
٢	٢٨٣	٢٤	٢٠٦	٢	٢٦٧	٢٤	٢٢٨
٣	٢٧٩	٢٥	٢٠٤	٣	٢٦٦	٢٥	٢٢٣
٤	٢٧١	٢٦	٢٠٤	٤	٢٦٣	٢٦	٢٢١
٥	٢٦٩	٢٧	٢٠٣	٥	٢٥٧	٢٧	٢٢٠
٦	٢٦٥	٢٨	٢٠٢	٦	٢٥٧	٢٨	٢١٨
٧	٢٥٨	٢٩	١٩٥	٧	٢٥٥	٢٩	٢١٧
٨	٢٥٨	٣٠	١٩٤	٨	٢٥٢	٣٠	٢١٥
٩	٢٥٤	٣١	١٩٣	٩	٢٥٠	٣١	٢١٣
١٠	٢٥٤	٣٢	١٩٢	١٠	٢٤٨	٣٢	٢١١
١١	٢٥١	٣٣	١٩٢	١١	٢٤٨	٣٣	٢٠٥
١٢	٢٤٨	٣٤	١٩١	١٢	٢٤٤	٣٤	٢٠١
١٣	٢٤٦	٣٥	١٩٠	١٣	٢٤٤	٣٥	٢٠٠
١٤	٢٣٩	٣٦	١٨٩	١٤	٢٤٣	٣٦	١٩٨
١٥	٢٣٥	٣٧	١٨٧	١٥	٢٤٢	٣٧	١٩٧
١٦	٢٣٣	٣٨	١٨٥	١٦	٢٤١	٣٨	١٩٦
١٧	٢٢٨	٣٩	١٨٥	١٧	٢[illegible]١	٣٩	١٩٥
١٨	٢٢٧	٤٠	١٨٣	١٨	٢٤٠	٤٠	١٩٣
١٩	٢٢٥	٤١	١٨١	١٩	٢٣٨	٤١	١٩٢
٢٠	٢٢٤			٢٠	٢٣٧	٤٢	١٩٢
٢١	٢١٩			٢١	٢٣٤	٤٣	١٩١
٢٢	٢٠٩			٢٢	٢٣٣	٤٤	١٩١

٤٥	١٨٩
٤٦	١٨٨
٤٧	١٨٦
٤٨	١٨٤

عند مستوى (٠٠١ ,٠) حيث كانت قيمته (٠,٥٠) ويرى الباحث ان ذلك يعود الى ان معالم الحياة في الريف قد اصابها تغيير كبير بعد ان امتدت لها يد الثورة فقد ادت كهربة الريف ودخول وسائل الاعلام الكثيرة ومنها التلفزيون الذي يعتبر له اثر كبير في تغيير قيم واتجاهات سكان الريف اضافة الى ان تبليط الطرق وانتشار المدارس ووسائط النقل كل هذه ادت الى ان يكون سكان الريف على احتكاك مستمر بالمدينة ، وازالت الموانع التي كانت تقلل من هذا الاحتكاك الذي بدوره ادى الى تغير مسار اتجاهات سكان المناطق .

هذا وقد اظهرت النتائج في الجدول رقم (٥) ان عدد الطلبة من المنحدر الريفي في المرحلة الاولى هم (٣٢) طالباً انحصرت درجات اتجاههم بين درجة (٢٨٥) كحد اعلى ودرجة (١٨٥) كحد ادنى وعند مقارنة درجاتهم بدرجة الحياد و(٢٠٤) على المقياس ظهر ان هناك (١٩) طالباً لهم اتجاه ايجابي نحو ممارسة المرأة وهم يشكلون نسبة ٥٩٪ في حين اظهرت النتائج المعروضة في الجدول المذكور رقم (٥) ان عدد الطلبة من المنحدر الحضري في المرحلة الاولى (٣٨) طالباً انحصرت درجات اتجاههم بين درجة (٢٧٤) كحد اعلى و (١٨٤) كحد ادنى وعند مقارنة درجاتهم بدرجة الحياد ٢٠٤ على المقياس ظهر ان هناك ٢٣ طالباً لهم اتجاه ايجابي نحو ممارسة المرأة وهم يشكلون نسبة ٦١٪ وبعد حساب معنوية الفرق بين النسبتين المئويتين ظهر ان الفرق ليس ذا دلالة احصائية عند مستوى ٠١ ,٠ حيث كانت قيمته (٠,١٧٠) وهذا يؤكد ماأشرنا اليه سابقاً بأن التطورات والتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي جاءت بها ثورة ١٧ – ٣٠ تموز قد امتدت الى الريف بشكل ادى الى

جدول رقم (٥)

درجات اتجاه افراد العينة حسب المرحلة والمنحدر المكاني مرتبة تنازلياً

المرحلة الأولى						المرحلة الرابعة			
ريف				حضر		ريف		حضر	
تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة	تسلسل افراد العينة	الدرجة
١	٢٨٥	٢١	٢٠٢	١	٢٧٤	٢١	٢١٣		
٢	٢٨٣	٢٢	٢٦٧	٢	١٩٥	٢٢	٢١١		
٣	٢٧٩	٢٣	١٩٤	٣	٢٦٦	٢٣	٢٠٥		
٤	٢٧١	٢٤	١٩٣	٤	٢٦٣	٢٤	٢٠١		
٥	٢٦٩	٢٥	١٩٢	٥	٢٥٧	٢٥	٢٠٠		
٦	٢٦٥	٢٦	١٩٢	٦	٢٥٢	٢٦	١٩٨		
٧	٢٥٨	٢٧	١٩١	٧	٢٤٨	٢٧	١٩٧		
٨	٢٥٤	٢٨	١٩٠	٨	٢٤٤	٢٨	١٩٦		
٩	٢٥١	٢٩	١٨٩	٩	٢٤٢	٢٩	١٩٥		
١٠	٢٣٥	٣٠	١٨٧	١٠	٢٤١	٣٠	١٩٣		
١١	٢٣٣	٣١	١٨١	١١	٢٤١	٣١	١٩٢		
١٢	٢٢٨	٣٢	١٨٥	١٢	٢٤٠	٣٢	١٩٢		
١٣	٢٢٥	٣٣	١٩١	١٣	٢٣٨				
١٤	٢٢٤	٣٤	١٩١	١٤	٢٣٧				
١٥	٢٠٩	٣٥	١٨٩	١٥	٢٣٠				
١٦	٢٠٧	٣٦	١٨٨	١٦	٢٢٣				
١٧	٢٠٦	٣٧	١٨٦	١٧	٢٢١				
١٨	٢٠٥	٣٨	١٨٤	١٨	٢٢٠				
١٩	٢٠٤			١٩	٢١٧				
٢٠	٢٠٣			٢٠	٢١٥				

١	٢٥٨	١	٢٥٧
٢	٢٥٤	٢	٢٥٥
٣	٢٤٨	٣	٢٥٠
٤	٢٤١	٤	٢٤٨
٥	٢٣٩	٥	٢٤٤
٦	٢٢٧	٦	٢٤٣
٧	٢١٩	٧	٢٣٤
٨	١٨٣	٨	٢٣٣
٩	١٨١	٩	٢٨٢
		١٠	٢١٨

ازالة الفجوة التي كانت قائمة قبل ثورة ١٧ — ٣٠ تموز اضافة الى ان معظم المدارس الثانوية في مراكز النواحي والاقضية هي مدارس مختلطة بنين وبنات وهذا بدوره له اثره في تغيير اتجاهات الطلبة من المنحدر الريفي الذين يدخلون هذه المدارس ، اما فيما يخص المرحلة الرابعة فقد اظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم (د) ان الطلبة من المنحدر الريفي والذين لهم اتجاه ايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل يشكلون نسبة ٧٧٪ في حين ان الطلبة من المنحدر الحضري والذين لهم اتجاه ايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل يشكلون نسبة ٩٠٪ وبعد حساب معنوية الفرق بين النسب المئوية ظهر ان الفرق ليس ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠٫٠١) حيث كانت قيمته (٠٫٧٦٤) وقد تعود هذه الايجابية في اتجاهات طلبة المرحلة الرابعة سواء كان من المنحدر الريفي او الحضري ناتجة عن التغيرات التي طرأت على مسيرة قطرنا فيما يتعلق باعطاء المرأة المكانة المرموقة لها وذلك باشراكها في جميع مجالات العمل اضافة الى المدة التي قضوها في الكلية والتي تلقوا خلالها قدراً مشتركاً من الموضوعات التربوية والنفسية والثقافية القومية والتي تهدف الى تغيير السلوك باتجاه يتماشى مع القيم التربوية التي تؤكد عليها مبادىء الحزب والثورة تلك القيم التي تساير متطلبات التحولات التي يمر بها قطرنا .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات :

تشير نتائج هذه الدراسة إلى مايلي :

١ ـ لقد تبين ان نسبة طلبة المرحلة الاولى ذوي الاتجاه الايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل هي (٦٠٪) في حين كانت نسبة طلبة المرحلة الرابعة هي (٨٩٪) والفرق ذو دلالة احصائية لصالح طلبة المرحلة الرابعة .

٢ ـ فيما يتعلق باتجاهات الطلاب من المنحدر الريفي (المرحلة الاولى والرابعة) كانت نسبة ذوي الاتجاه الايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل (٦٣٪) في حين كانت نسبة الطلاب من المنحدر الحضري (المرحلة الاولى والرابعة) (٦٨٪) والفرق لم يرق الى مستوى الدلالة المعنوية .

٣ ـ اما اتجاهات طلبة المرحلة الاولى من المنحدر الريفي فكانت نسبة ذوي الاتجاه الايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل (٥٩٪) في حين كانت نسبة اتجاهات الطلبة في نفس المرحلة من المنحدر الحضري (٦١٪) والفرق لم يرق الى مستوى الدلالة المعنوية .

اما اتجاهات طلبة المرحلة الرابعة من المنحدر الريفي فكانت نسبة ذوي الاتجاه الايجابي نحو ممارسة المرأة للعمل (٧٧٪) في حين كانت اتجاهات في نفس المرحلة مـن المنحدر الحضري (٩٠٪) والفرق لم يرق الى مستوى الدلالة المعنوية .

واذا صحت مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج دراسة اكرم سنة ١٩٧٠ في ديالى : والتي توصلت الى ان اهل المدينة (الحضر) كانت اتجاهاتهم اكثر ايجابية نحو المرأة من اهـل الريف في حين توصلت الدراسة الحالية الى ان اتجاهات الطلاب من المنحدر الريفي واتجاهات الطلاب من المنحدر الحضري كانت ايجابية نحو ممارسة المرأة للعمل حيث لم ترق الفروق الى مستوى الدلالة المعنوية .

وهذا الفرق بين الدراستين يدل على ان الفارق الزمني وهو (١٦) سنة وقد تم خلاله تغير معالم وحياة الريف حيث امتدت يد الثوره الى الريف فادخلت وسائل اعلام كثيرة وهذه بدورها قد غيرت مسار اتجاهات سكان هذه المناطق وكل المتغيرات التي دخلت قد لعبت دوراً اساسياً في جعل اتجاهات اهل الريف اكثر ايجابية نحو ممارسة المرأة للعمـل

لذا فقد ظهر من خلال الدراسة الحالية مايؤكد ذلك حيث لم يظهر فارق بين اتجاهــات سكان الريف وسكان المدينة نحو ممارسة المرأة للعمل خلافاً لدراسة اكرم عام ١٩٧٠ ... الا ان النتائج جاءت مشابهة الى ماتوصلت اليه دراسة جاسم وابراهيم وهذا يؤكد ماذهبنا اليه من ان القدر المشترك في الموضوعات التربوية والنفسية والثقافية القــومية التي تعطى لطلبة الكليات التي تقوم باعداد مدرسي المستقبل لها اثر كبير في اكسابهم اتجاها تربوياً سليماً اضافة الى تغير اوترسيخ القيم الجديدة التي تؤكـد عليها مبادىء الحزب والثورة لدى افراد المجتمع العراقي سواء كانوا في الريف او الحضر .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي : ـ

١ ـ التأكيد على التوعية القومية والاشتراكية في مختلف المدارس الريفية وخاصــة الموضوعات التي تركز على تغير السلوك باتجاه يتماشى مع القيم الثورية التي تؤكد عليهــا مبادىء الحزب والثورة وترسيخ القيم الجديدة التي تساير متطلبات التحولات الاشتراكية التي يمر بها قطرنا .

٢ ـ التأكيد على اقامة مؤسسات ثقافية الى جانب مؤسسات التعليم تضطلع بـالتكوين الثقافي الشامل من اجل البناء الفكري والوجداني والسلوكي لافراد المجتمع الريفي .

٣ ـ اجراء دراسة مماثلة لشرائح مختلفة عن المجتمع العراقي .

٤ ـ اجراء دراسة مماثلة مع الاخذ بنظر الاعتبار متغير ثقافة الوالدين .

المصادر

١ ـ محمد ، علاءالدين جاسم ، المرأة والتغير الاجتماعي في القطر العراقي ، السليمانية جامعة السليمانية ١٩٧٨ .

٢ ـ حزب البعث العربي الاشتراكي ، التقرير السياسي الصادر عن المؤتمر القطري الثامن ، القطر العراقي ، بغداد ١٩٧٤ .

٣ ـ ملكية ، لويس كامل ، قرارات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية ، الدار القومية للطباعة والنشر ، ١٩٦٥ .

٤ ـ اسماعيل ، اكرم ابراهيم ، الاتجاهات الاجتماعية السائدة في بعض قطاعات المجتمع العراقي نحو المرأة في ديالى (رسالة ماجستير) جامعة بغداد ـ كلية التربية ١٩٧٠ .

٥ ـ زهران ، حامد عبدالسلام ، علم النفس الاجتماعي ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٤

٦ ـ ابراهيم ، نجيب اسكندر واخرون ، الدراسات العلمية للسلوك الاجتماعي ، مؤسسة المطبوعات الحديثة ، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٦١ .

٧ ـ وحيد ، احمد عبداللطيف ، بناء مقياس لاتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ممارسة المرأة للعمل (رسالة ماجستير) جامعة بغداد ـ كلية التربية ١٩٧٨ .

٨ ـ شرابي ، هشام ، مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، الاهلية للنشر والتوزيع ، بيروت ١٩٧٧ .

٩ ـ جاسم ، شاكر مبدر وابراهيم عبدالخالق ، اتجاهات طلاب كلية التربية نحو ممارسة المرأة للعمل ، جامعة البصرة ، مجلة كلية التربية ، العدد ٤ سنة ١٩٨١ .

١٠ ـ صالح ، احمد زكي ، علم النفس التربوي ، ط١٠ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٧٢ .

١١ ـ راجح ، احمد عزت ، اصول علم النفس ، ط٧ ، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٦٨ .

١٢ ـ عاقل ، فاخر ، معجم علم النفس ، ط٢ ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٧ .

١٣ — العاني ، نزار ، مقياس الاتجاه العلمي عند طلبة وطالبات الثانويات وبعض الكليات في العراق (رسالة ماجستير) . جامعة بغداد — كلية التربية ١٩٧٠م .

١٤ — المنصور ، ابراهيم يوسف ، التصميم التجريبي والتحليل الاحصائي ، بغداد ، مطبعة المعارف ١٩٦٧ م

15–Adams, Gloria sachs, Measuerment and, evaluation in Education psyshology and Guidance. New York: Hall 1964

16–Anastasi, A. psychological, testing, N.Y. Masmilan 1954.

17–Glass Geve V. and stanley. J.C. statistical Methods in Education and psychology prentice- Hall. INC.J. 1970 .

ملحق رقم (١)

الجامعة المستنصرية

أكاديمية الفنون الجميلة

زميلي الطالب :

لايخفى عليك ان اي مجتمع لايتقدم ويتطور الا بعد ان يتم استقراء واقع ذلك المجتمع وتشخيص مشكلاته ووضع الحلول المناسبة لها : هذا لايتم بشكل يضمن للمجتمع سلامة مساره وتطوره الابأسلوب البحث العلمي الموضوعي .

ودراستنا هذه تهدف الى معرفة اتجاهات طلبة أكاديمية الفنون الجميلة / بابل نحو عمل المرأة ، وذلك لان الاصلاحات الاجتماعية والتربوية تكون اكثر رسوخاً وفائدة اذا مااعتمدت على اتجاهات ووجهات نظر ذلك المجتمع ، لذا عزيزي الطالب بأجابتك تكون قد اسهمت اسهاما علميا ...... شكرًا وتقديرنا لك .

قبل البدء بالاجابة على فقرات الاستبيان ارجو منك عزيزي الطالب ان تجيب عن المعلومات التالية :

١ ـ المرحلة الاولى ☐ ٢ ـ المرحلة الرابعة ☐

٣ ـ المستوى الثقافي للاب

يقرأ ويكتب	ابتدائي	متوسطة	ثانوية	جامعية	دراسات عليا
☐	☐	☐	☐	☐	☐

٤ ـ المستوى الثقافي للام

تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	ثانوية	جامعية	دراسات عليا
☐	☐	☐	☐	☐	☐

٥ ـ الانحدار المكاني

ريفي	حضري
☐	☐

استبيان حول ممارسة المرأة للعمل

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	لارأي لي	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
١ –	ان مساواة المرأة بالرجل في اشغال الوظائف حق طبيعي لها .					
٢ –	زواج الرجل العامل من المرأة غير العاملة يضمن استقرار الحياة الزوجية .					
٣ –	يجب عدم مساواة المرأة بالرجل في تقاضي الاجر على نفس العمل .					
٤ –	يمكن للمرأة ان تتولى المناصب القيادية العليا في اجهزة الدولة .					
٥ –	يجب ان نترك الحرية للمرأة في اختيار عملها شأنها شأن الرجل .					
٦ –	اشتغال المرأة يؤدي الى تحول في دورها الذي تؤديه في المجتمع .					
٧ –	اعتقد ان ما يدفع المرأة للعمل هو رغبتها في المشاركة بالحياه العامة .					
٨ –	ارغب في التحاق المرأة باي عمل يفيد المجتمع .					
٩ –	لاتستطيع المرأة التوفيق بين الواجبات المنزلية والعمل في المهنة التي تزاولها .					
١٠ –	أن عمل المرأة في الواقع هو خدمة لها .					
١١ –	لكي تزول الهوة بين الرجل والمرأة يجب ان يحس بأنها تعمل مثله .					

تابع استبيان حول ممارسة المرأة للعمل

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	لارأي لي	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
١٢ ــ	اذا قدر لي ان اتزوج فاني سأختار الفتاة الغير عاملة .					
١٣ ــ	في رأيي ان احد شروط تقدم المرأة هو السماح لها بالعمل في المهن والاعمال الانتاجية .					
١٤ ــ	ينبغي تجاوز النظرة التي تجعل الاعمال مقتصرة على الذكور فقط .					
١٥ ــ	لاأسمح لاختي بالتوظيف .					
١٦ ــ	المرأة نصف المجتمع فيجب اشراكها في العمل .					
١٧ ــ	دخول المرأة ميدان العمل واختلاطها بالرجال يعرضها للزلل .					
١٨ ــ	لاأرغب في العمل بمؤسسة اودائرة فيها أمرأة .					
١٩ ــ	المرأة غير العاملة لاتحس بقيمة المال الذي تبذره .					
٢٠ ــ	عمل المرأة يحقق لنا فائضاً في الشباب يمكن ان نستخدمه في مجالات أخرى .					
٢١ ــ	يجب ان يوفر المجتمع للمرأة جميع الظروف الملائمة للعمل .					

تابع استبيان حول ممارسة المرأة للعمل .

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	لارأي لي	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
٢٢ —	المرأة غير العاملة ميالة الى خلق المشاكل لقضاء الوقت .					
٢٣ —	يؤدي عمل المرأة الى الحفاظ على المستوى الخلقي في المجتمع .					
٢٤ —	المرأة غير العاملة تقوم بواجبات الزوج على أتم وجه .					
٢٥ —	أنني أشجع مساهمة المرأة بدور ايجابي في خدمة وطنها عن طريق العمل .					
٢٦ —	اشتغال المرأة سمة من سمات المجتمع المتطور .					
٢٧ —	مازال المجتمع غير مقتنع بانخراط المرأة في الاعمال التي يزاولها الرجال					
٢٨ —	ارى ان تؤدي المرأة دورها الكامل في العمل بعد ان اخذت دورها كاملاً في الدراسة .					
٢٩ —	يجب الافادة من طاقة المرأة باعتبارها قوة من قوى الانتاج .					
٣٠ —	المرأة غير قادرة على تحمل مسؤوليات المناصب القيادية العليا .					
٣١ —	لاداعي لعمل المرأة طالما هناك من يعيلها .					
٣٢ —	عمل المرأة خارج البيت يعلمها اشياء مفيدة .					

تابع استبيان حول ممارسة المرأة للعمل :

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	لارأي لي	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
٣٣ ــ	يمكن للمرأة العمل مع الرجال في المهن والاعمال .					
٣٤ ــ	ينبغي ان لاتتوفر للفتاة الحرية في نوع العمل الذي تزاوله .					
٣٥ ــ	اشعر بالفخر والاعتزاز بعمل المرأة في المهن والاعمال المختلفة .					
٣٦ ــ	المرأة غير العاملة قدوة حسنة لابنائها .					
٣٧ ــ	يزعجني سماع كل مامن شأنه ان ينقص من مكانة المرأة غير العاملة .					
٣٨ ــ	اشتغال المرأة يخلق مشاكل في ميادين الاعمال والمهن .					
٣٩ ــ	المرأة أقل من الرجل في الاستعدادات والمواهب .					
٤٠ ــ	يؤدي عمل المرأة خارج البيت الى توثيق العلاقات الاجتماعية بين الجنسين .					
٤١ ــ	المرأة العاملة قدوة حسنة لابنائها .					
٤٢ ــ	مسؤوليات المرأة في البيت تؤثر على عملها في خارجه .					
٤٣ ــ	ان تحديد انواع معينة من الاعمال للمرأة يحد من طموحها وآمالها .					
٤٤ ــ	مشاركة المرأة للرجل في العمل يضفي عليها طمأنينة وراحة نفسية .					

تابع استبيان حول ممارسة المرأة للعمل :

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	لارأي لي	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
٤٥ ــ	بعد الممارسة الفعلية للعمل تصبح المرأة قادرة على تنظيم الوقت وتقدير قيمته .					
٤٦ ــ	اشعر بالالم كلما تذكرت العدد الكبير من النساء غير العاملات .					
٤٧ ــ	ان عمل المرأة يؤدي بها الى اهمال تربية اطفالها والعناية بهم :					
٤٨ ــ	لاتستطيع المرأة تحمل ارهاق الاعمال جسمياً ونفسياً كالرجل .					
٤٩ ــ	عمل المرأة ينمي الشعور بالمسؤولية لدى اولادها وبناتها .					
٥٠ ــ	العمل ينمي شخصية المرأة ويزيد من احترامها لنفسها .					
٥١ ــ	المرأة غير العاملة تحيط بجميع مشاكل العائلة .					
٥٢ ــ	المرأة عندما تكون في عملها فهي تضيع معظم وقتها في التزين او محادثة زميلاتها بالعمل .					
٥٣ ــ	عمل المرأة يؤمن مستقبلها .					
٥٤ ــ	خلقت المرأة للعناية بالطفل والاسرة فقط					
٥٥ ــ	يزداد وعي المرأة بدورها في بناء المجتمع عندما تدخل ميدان المهن والاعمال .					
٥٦ ــ	اعتقد ان اشتغال المرأة يفقدها كثيراً من احترام الرجل لها .					

تابع استبيان حول ممارسة المرأة للعمل :

الرقم	العبارات	موافق جداً	موافق	لارأي لي	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
٥٧ –	من حق المرأة المشاركة في العمل النقابي .					
٥٨ –	ليس مهماً اعتماد التقسيم النسوي بالمهن والاعمال .					
٥٩ –	لااسمح لقريبتي بالتوظف .					
٦٠ –	عمل المرأة يزيد من احترام الناس لها .					
٦١ –	يجب رفض النظرة التي تجعل العمل الذي تقوم به المرأة في المجتمع امراً ثانوياً في اهميته .					
٦٢ –	بناء المجتمع يقتضي تضافر جهود المرأة مع الرجل في المهن والاعمال .					
٦٣ –	معظم متاعب الحياة سببها اشتغال المرأة خارج البيت .					
٦٤ –	لاداعي لاشتغال المرأة في المهن والاعمال الانتاجية .					
٦٥ –	تحرر المرأة يأتي من خلال مشاركتها الفعلية في الاعمال والوظائف التي تساعد على بناء المجتمع .					
٦٦ –	زواج الرجل العامل من امرأة غير عاملة افضل لاستقرار الحياة الزوجية .					
٦٧ –	من الضروري استهجان التصرفات والتطورات المادية لعمل المرأة .					
٦٨ –	تأمين فرص العمل للمرأة مطلب وطني جوهري .					

مكتبات جامعة الموصل ودورها في الجامعة والمجتمع

- دراسة ميدانية -

* الدكتور احمد عبدالله الحسو
** أمير محمد صادق الرواس *** محمود صالح اسماعيل

«يجب ان نهتم بالوثائق التاريخية في المكتبات المركزية واماكن التوثيق الاخرى . علينا ان نجمع في مكتباتنا وفي مراكز التوثيق شتى الوثائق والتفسيرات التي يحتاجها الباحثون وعموم الاختصاصيين .
بما في ذلك المتعلقة بتاريخنا العربي على ان يكون النمط المتداول من وثائق التاريخ على نطاق واسع شعبياً هو النمط الذي يعزز وجهة نظرنا لاغراض النضال والصمود وقدرة الامة في التقدم الى امام .

الرئيس القائد
صدام حسين

(*) قسم التاريخ / كلية الاداب / جامعة الموصل
(**) (ماجستير مكتبات) المكتبة المركزية /جامعة الموصل
(***) ماجستير مكتبات المكتبة المركزية /جامعة الموصل

مكتبتنا العربية

المقدمة :

مما لامراء فيه ان المكتبة الجامعية تعتبر العصب الحيوي في كيان كل جامعة وأحد اهم مقومات نشوئها وتطورها .

وحيث ان جامعة الموصل قد مضى على قيامها مايزيد على ثمانية عشر عاماً ، فان مكتبتها المركزية ومكتبات الجامعة الاخرى قد رافقت هذه المسيرة بل وقبل ذلك ببضع سنوات.

يهدف هذا البحث الى دراسة واقع المكتبة المركزية والمكتبات الفرعية والاهداف والخطط التي رسمتها الجامعة لها لتحويلها الى مركز المعلومات يواكب ثورة المعلومات ومدى ماستطاعت هذه المكتبات تحقيقه في ملاحقة التطور الحاصل في علم المكتبات والمعلومات ومدى ماتمكنت من تحقيقه في ضوء الخطة المرسومة لها لتحويلها الى مكتبة عصرية حديثة تترك تأثيراتها الواضحة على المجتمع الجامعي بشكل خاص والمجتمع الذي تقع فيه بشكل عام تؤثر فيه وتتأثر به .

اعتمد البحث على الادوات التالية : —

(أ) الادبيات المتعلقة بالمكتبات الجامعية من كتب ودوريات متخصصة .

(ب) توزيع ثلاثة انواع من الاستبيانات ، الأول لتدريسيي الجامعة وطلبة الدراسات العليا والثاني لطلبة الدراسات الاولية والثالث للعاملين في مكتبات الجامعة .

(ج) الاحصائيات ومحاضر جلسات مجلس المكتبات ووثائق رسمية اخرى .

(د) المحاورة مع بعض الباحثين ومجاميع من الطلبة والعاملين في مكتبات الجامعة .

(هـ) الخبرة والتجربة التي اكتسبها الباحثون من خلال السنوات التي قضوها في مجال المكتبة الجامعية .

وقد قسم البحث الى ثلاثة ابواب رئيسة حيث تحدثنا في الباب الأول عن مواصفات المكتبة الجامعية واهدافها ودورها في الجامعة والمجتمع كما حددتها الادبيات المتعلقة في هذا الموضوع في العالم بشكل عام وفي مجتمعات الدول النامية بشكل خاص .

وعرضنا في الباب الثاني واقع المكتبة المركزية لجامعة الموصل والمكتبات الفرعية فيها والاهداف التي رسمتها الجامعة لها ثم اوضحنا الاسس التي اعتمدتها المكتبة لتطوير واقعها والارتفاع الى مستوى تلك الاهداف .

وفي الباب الثالث قدمنا عرضاً وتحليلاً للاستبيانات وحاولنا التعرف من خلال ذلك اضافة الى الادوات الاخرى المستخدمة في هذا البحث على مدى ماتمكنت هذه المؤسسة من تحقيقه ، وصولاً للاهداف المرسومة لها بموجب « تعليمات مكتبات جامعة الموصل» الصادر سنة ١٩٧٣م ، مع محاولة لدراسة المعوقات التي اعترضت سبيل تنفيذ جوانب مما حددته خطتها الخمسية .

وقد ختم البحث بادراج بعض التوصيات التي نرى من الضرورة العمل على تحقيقها لكي تتمكن هذه المؤسسة من تأدية دورها ورسالتها في خدمة الجامعة والمجتمع .

« اهداف المكتبة الجامعية »

يقصد بالمكتبة الجامعية او الاكاديمية تلك المكتبة التي تقوم بخدمة الاساتذة والطلبة والادارات المختلفة في الجامعة او الكلية او المعهد العالي . وتختلف باختلاف حجم المؤسسة التي تخدمها وعدد طلبتها ومنتسبيها وعدد الاقسام العلمية المتوفرة فيها ونوعية الدراسات وطبيعتها .

ان اهداف المكتبة الجامعية ترتبط من حيث الاساس بأهداف الجامعة التي تعمل فيهما لذا كان على ادارة المكتبة ان تلم الماماً تاماً بهذه الاهداف كي تستطيع في ضوء ذلك تحديد اهدافها الخاصة ومن ثم يمكنها الاسهام في البرامج التعليمية وتنشيط حركة البحث العلمي بما ينسجم مع هدف الجامعة في ان تكون ذات فاعلية متميزة في تطوير المجتمع الذي هي فيه . ان دور الجامعة في أي مجتمع يجب أن يكون دوراً قيادياً في حركة البحث العلمي ورفع كفاءة المجتمع وتطور الثقافة العامة وهو دور لايمكن ان يتحقق الا من خلال جهود منتسبيها والمؤسسات المرتبطة بها كما يقول Wilson في كتابه ، المكتبة الجامعية(١)

ويمكن ان نحصر اهداف الجامعات بما يلي :

١ — نشر العلم والمعرفة بين افراد المجتمع والعمل على تطويرهما .

٢ — تنشيط حركة التعليم العالي والتعليم المستمر

٣ — تنشيط حركة البحث العلمي للاسهام بحل مشاكل المجتمع

٤ — طبع ونشر الكتب والمطبوعات العلمية .

٥ — تطوير المجتمع والمساهمة في تنظيم خطط التنمية والاقتصاد القومي من خلال جهود منتسبيها في حركة البحث العلمي . (٢)

ان المكتبة الجامعية الجيدة هي التي تستطيع ان تترجم هذه الاهداف وتعمل على تحقيقها من خلال اقتنائها الكتب والمجلات والمخطوطات والمواد الاخرى والعمل على تقديمها الى روادها على شكل خدمات . وتكون هذه الخدمات عادة اما قرائية تقدم لتدريسيي الجامعة وطلبتها وباحثيها او خدمات فنية من تزويد وفهرسة وتصنيف واعداد ببلوغرافيات اوخدمات مرجعية (معلوماتية) . تسهم في تنشيط العملية التعليمية والبحث العلمي .
في ضوء ذلك يمكن ان نحدد الاهداف العامة للمكتبة الجامعية مايلي :

١ ـ توفير وتقديم المواد التعليمية للطلبة التي تسهم في اكمال المناهج التعليمية ، وتساعدهم على اكمال مشاريعهم العلمية واكمال بحوثهم اللاصفية في مجال تخصصهم ان هذا الهدف ينصب على خدمة طلبة الدراسات الاولية في الجامعة الذين يشكلون الجزء الاكبر من مجتمع الجامعة .

٢ ـ العمل على توفير المواد اللازمة لتنشيط البحث العلمي والدراسات المتقدمة وينصب هذا الهدف على خدمة طلبة الدراسات العليا والباحثين الذين يحتاجون الى مواد علمية دقيقة التخصص وحديثة على الدوام .

٣ ـ مساعدة مراجعي المكتبة في تطوير انفسهم وثقافتهم العامة . وينصب هذا الهدف على المواد الثقافية العامة (٣) ذلك لان المكتبة الجامعية في وجه من وجوهها تعتبر مكتبة عامة لانها تحتوي على موضوعات متعددة في مجال التعليم والبحث ولكنها مع ذلك مكتبة يشمل تخصصها حقولا واسعة من حقول العلم والمعرفة اذ لاينفي ذلك وجود الكتب والدوريات ذات الطابع الثقافي العام نظراً لأهميتها في تطوير الاصول الثقافية ، والعلمية والتعليمية لمنتسبي الجامعة بيد ان المكتبة الجامعية غير ملزمة بان تحوي مجموعة ، ذات مواضيع متسعة الشمول او على العكس من ذلك (٤) مواضيع محدودة نظراً لانها تخدم مجتمعاً اكثر تجانساً في المستويات العلمية والتعليمية بالقياس الى المجتمع الذي تخدمه المكتبة العامة .

٤ ـ التعاون مع المكتبات الجامعية ومكتبات الكليات والمعاهد العليا في المنطقة من اجل خلق شبكة معلومات خاصة بالمكتبات الاكاديمية تخدم تدريسيي وطلبة المؤسسات المشار اليها . ويتم هذا التعاون عن طريق تبادل الاعارة التعاونية وتبادل المطبوعات وتنظيم خدمات الاستنساخ لتلك التي لايسمح باعارتها وأن يتم تنظيم هذا التعاون بصيغة دقيقة ، التي لاتتكرر الجهود او تبعثر .

٥ ــ القيام بتقديم المعلومات الخاصة لافراد المجتمع من غير منتسبي الجامعة في المنطقة التي توجد فيها (٥). واذا كانت المكتبة الجامعية غير ملزمة بتقديم خدماتها لكل افراد المجتمع المحيط بها ، فانها يجب ان تقدم تلك الخدمات لشرائح معينة في المجتمع من الباحثين والمتخصصين ممن لاتقع الخدمات التي يحتاجونها ضمن اختصاص المكتبة العامة (٦).

ويتضح من الاهداف هذه ان المكتبة الجامعية هي عبارة عن مركز للمعلومات يعتمد بالدرجة الاولى على ماهو متوفر فيها من اوعية معلومات على اختلاف انواعها ووسائلها وعلى توفر الخبرات البشرية الفنية والعلمية (٧).

وقد اشترط في مسؤولي المكتبات الجامعية ومن يعمل معهم من مسؤولي المعلومات ، وذوي الاختصاص الاخرين ان يكونوا: ــ

١ ــ على معرفة تامة باهداف الجامعة والمناهج التي تدرس في أقسامها المختلفة والغرض منها ؛

٢ ــ واسعي المعرفة والاطلاع ولهم خبرة جيدة في تقييم الكتب واوعية المعلومات الاخرى.

٣ ــ على استعداد لقضاء وقت وجهد في متابعة الانتاج الفكري

٤ ــ على علم ومعرفة دقيقة بمجموعة المكتبة ككل وما فيها من قوة وضعف .

٥ ــ حلقة اتصال بين المكتبة والتدريسيين في الجامعة (٨).

اما الخدمات التي يقومون بتقديمها لمراجعي المكتبة فيمكن ايجازها بنقاط ثلاث: ــ

١ ــ ارشاد المراجعين لاستخدام المكتبة والبحث عن المعلومات.

٢ ــ ارشاد وتعليم القراء كيفية البحث عن المعلومات.

٣ ــ ارشاد القراء في اتباع الطريق الافضل في استخدام الادبيات التي يحتاجونها .

ان فاعلية المكتبة الجامعية لاتقوم من خلال بنائها وتنظيمها وموظفيها ومجموعاتها بل بمدى استخدامها ومدى ماتقدمه من خدمات لروادها ويعتمد ذلك على : ــ

١ ــ قدرتها على ايصال المادة المكتبية الى القارىء في الوقت الذي يحتاجها فيه.

٢ ــ قدرة مسؤولي المعلومات على اجابة اسئلة واستفسارات مراجعي المكتبة باقل وقت ممكن .

٣ ــ قدرة فهارس المكتبة ورفوفها على تلبية حاجة القاريء في ايجاد المادة المطلوبة في موضوع معين باقل وقت ممكن .

٤ ــ مدى سرعة ايصال الكتاب الحديث الى مكانه الطبيعي على الرف والى يد القاريء في حالة حاجته اليه.

٥ ــ سرعة الاستجابة من قبل العاملين في المكتبة بتعجيل ايجاد المواد المكتبية والوصول الى النتائج المطلوبة من قبل مراجعي المكتبة.

٦ ــ مدى الجهد والوقت الذي يبذله مراجع المكتبة كي يستفيد من خدماتها وهذا يعتمد على التسهيلات الهندسية للمبنى ومرونة نظام الاعارة واستكمال مجاميع المكتبة العلمية والثقافية وعدد العاملين فيها وطريقة الفهرسة والتصنيف وطريقة ترتيب المواد على الرفوف والعلامات الارشادية للمراجعين .(٩) .

يتبين مما اوضحناه ان المكتبة الجامعية تحتل مكان القلب من الجامعة لانها تسهم في تحقيق اهدافها في مجال التدريس وتشجيع حركة البحث العلمي وفي تطوير الفكر والمعرفة وتوصيل المعلومات والافكار الحديثة الى مجتمع الجامعة كما تسهم في تطوير الحركة العلمية والتعليمية في المجتمع ككل , لذا فان المكتبة تعتبر احدى المقومات الاساسية في تقييم الجامعة والاعتراف بمستواها العلمي والاكاديمي (١٠) ومن المناسب هنا ان نشير الى ما قاله الدكتور طه حسين (١١).

«ان طالب الجامعة بدون مكتبة تجذبه للقراءة والبحث لايساوي شيئاً ، وان سبب انخفاض مستوى الخريجين ان الطلبة لايقرأون شيئاً ولذلك كانت معلوماتهم سطحية. هذا في الوقت الذي يقضي فيه الطالب الاوربي ثلاثة ارباع وقته في المكتبة والربع الباقي بين المدرجات ، ان بناء مكتبة حديثة وتزويدها بكل الكتب وسدها النقص الذي يعانيه الطلبة خير عندي من بناء جامعة» .

دور المكتبة الجامعية في الجامعة

كما قلنا سابقاً ان المكتبة الجامعية تختلف عن المكتبة العامة او غيرها من المكتبات في كونها تخدم مجتمعاً اكثر تجانساً في الاعمار والمستويات العلمية والتعليمية ، لذا يجب ان تتوفر كافة الكتب والمواد التي تساعد الجامعة على تحقيق اهدافها وتطوير منتسبيها المدرسين وطلاباً وموظفين ومساعدتهم للقيام بواجباتهم على اكمل وجه (١٢).

أن دور المكتبة الجامعية في الجامعة يتحدد بالنقاط التالية : ـــ

١ ـــ توفير الكتب والمواد الاخرى لقرائها بشكل سليم يوازي البرامج التعليمية للجامعة وحاجة منتسبيها من اساتذة وطلبة وباحثين وموظفين .

٢ ـــ عقد الندوات التي تدعو اليها المكتبة الجامعية معظم منتسبي الجامعة وتعد هذه الندوات من اهم الوسائل التعليمية لتطوير الجامعة .

٣ ـــ ارشاد الطلبة وتوجيههم الى ما يجهلون في المكتبة من وسائل التعليم والمواد المكتبية ، اذ ان المساهمة تفتح أذهان الطلبة نحو كيفية استخدام الكتب والببلوغرافيات والوسائل السمعية والبصرية التي يستفيدون منها في مراجعتهم للمكتبة.

٤ ـــ اعداد برامج ارشاد القراء على شكل محاضرات او على شكل مواد سمعية وبصرية من سلايدات وشريط متزامن او افلام سينمائية او أشرطة فديو .

من ذلك يتبين أن المكتبة الجامعية وراء تقديم خدمات مثلى للطلبة والاساتذة والباحثين وبناء علاقات جيدة مع منتسبي الجامعة كافة .أن هذا النوع من العلاقات الجيدة يؤمن لها : ـــ

١ ـــ ضمان تأييد القراء حين تطالب بميزانية اكبر.

٢ ـــ زيادة أقبال القراء عليها.

٣ ـــ استخداماً اوسع للمكتبة عن طريق تعريف روادها كيفية استخدامها بسهولة من خلال تعريفهم بانظمتها واقسامها والعمليات التي تتم في كل قسم وكيف ينتفع القاريء بمواردها واين يتلقى الارشاد والمساعدة حين يريدها.

٤ ـــ المحافظة على المكانة التي كسبتها من قبل من خلال علاقاتها السابقة مع منتسبي الجامعة وتعميقها من خلال الخدمات الافضل (١٣).

وتتجه بعض المكتبات الجامعية إلى تعميق هذه العلاقات عن طريق تشكيل ما يعرف بجماعة اصدقاء المكتبة التي يضمون عادة مجموعة من منتسبي الجامعة ذوي اهتمامات واهتمامات متنوعة من المستويات الموجودة في الجامعة كافة للمساهمة في تسهيل خدمات المكتبة الجامعية وممارسة مجموعة من النشاطات الأخرى مثل اعداد المحاضرات العامة وعقد الحلقات داخل المكتبة . والقيام بمناقشة مسؤول المكتبة حول سياسة التزويد المتبعة وابداء الرأي في عملية اختيار الكتب والدوريات والمواد الأخرى والمشاركة في بناء

مجاميعها في اختصاصات (١٤) لاتستطيع المكتبة تغطيتها او لم تكن ضمن خطتها المستقبلية.

ان مساهمة جماعة اصدقاء المكتبة في بناء المجاميع يطبق عادة في المكتبات الجامعية في الدول النامية حيث من المألوف ان هذه المكتبات لايتم اعلامها او التنسيق معها قبل فتح او انشاء كلية او قسم جديد في حين ان المكتبات الجامعية في الدول المتقدمة يتم اعلامها بمثل هذه المعلومات في وقت مبكر . ويترتب على ذلك عدم قدرة المكتبات الجامعية في الدول النامية على تهيئة المستلزمات لدراسة هذا القسم او هذه الكلية من كتب ومواد اخرى . لذا يصبح من الضروري ان تتخذ مجالس الجامعات في الدول النامية قراراً بضرورة احاطة ادارة المكتبة الجامعية بخططها العلمية وتوسعاتها بفتح اقسام او كليات جديدة ليتسنى للمكتبة ان تواكب التطور العلمي ومن المناسب ان نشير هنا الى ان مجلس جامعة زامبيا — على سبيل المثال — اتخذ مثل هذا القرار (١٥) .

ان قدرة المكتبة الجامعية على اداء دورها في الجامعة يرتبط بمستلزمات اساسية هي :

أ — الموظفون المؤهلون :

لكي تؤدي المكتبة الجامعية مهامها بشكل سليم لابد ان يوفر لها موظفون مؤهلون ذوو قدرة عالية في تقديم الخدمات المكتبية المطلوبة وبخاصة الخدمات المرجعية والببلوغرافية والمعلوماتية بافضل الطرق واسرعها . ان معظم هذه الخدمات تتم على عاتق مسؤولي المعلومات (Information officers) او من يطلق عليهم عادة متخصصو الموضوعات (Subject Specialists) او اختصاصيو المراجع حيث تختلف تسميتهم من مكتبة إلى اخرى . وبغض النظر عن التسمية هذه او تلك فان المقصود بذلك المكتبيون المتخصصون الذين يكلفون بتطوير جانب او جوانب من خدمات المكتبة الفنية والمرجعية في موضوع او مواضيع متقاربة ويحاولون ترسيخ خدمات المكتبة الجامعية واستخدام مراجعها من القراء في المواضيع التي يعتبرون مسؤولين عن تطويرها(١٦) وتبدو اهمية عمل مسؤولي المعلومات او اخصائيي الموضوعات في نجاح المكتبة الجامعية من خلال الواجبات التي يجب ان يؤدوها وهي : —

١ — المشاركة في اختيار مجاميع المكتبة من الكتب والدوريات والمواد الأخرى التي تخدم المستفيدين في الأختصاصات المسؤولين عن تطوير خدماتها .

٢ — ارشاد القراء في بحثهم عن المواد التي يستخدمونها لاغراض بحوثهم العلمية

وتزويدهم بالمعلومات المطلوبة في المواضيع المسؤولين عن تطوير خدمة المكتبة في مجالاتها.

٣ — توجيه المستفيدين إلى كيفية استخدام المراجع والكشافات والمستخلصات التي تعينهم على ايجاد المعلومات لبحوثهم الآنية او المستقبلية .

٤ — ايصال المعلومات إلى تدريسيي الأقسام العلمية وباحثيها في الاختصاصات المسؤولين عنها وذلك عن طريق الخدمات التي تقدمها مكتباتهم بحيث يجعل منهم اعضاء ارتباط بين المكتبة والاقسام العلمية .

٥ — القيام بتوفير المعلومات التي تساعد على معرفة مااستجد من مطبوعات حديثة في المواضيع التي تقع في اطار اختصاصاتهم .

٦ — اعداد الببلوغرافيات والادلة وقوائم النشريات المساعدة للتعرف على المواضيع التي تقع ضمن اختصاصاتهم والمسؤولين عن تطويرها .

٧ — الاشراف على فهرسة وتصنيف المواد العلمية للمواضيع المختصين بها وتحديد طريقة حيادة لفهرسة وتصنيف هذه المواد بالاشتراك مع قسم الفهرسة والتصنيف في المكتبة (١٧) .

ان اداء مسؤولي المعلومات لهذه المهام يتطلب ادراكاً تاماً للجوانب التالية : —

أ — ان مقتنيات المكتبة الجامعية يجب ان تغطي مساحات واسعة من الاختصاصات الموجودة في الجامعة وان تكون متوازنة مع سياستها التعليمية واهدافها وتتضمن الكتب والمواد الحديثة والمواصفات القياسية لاحتياجات الجامعة .

ب — ان على المكتبة ان تخطو خطوات واسعة من اجل مساعدة المستفيدين منها في ايجاد ما يحتاجونه ومن خلال تطوير خدمات ارشاد القراء واصدار قوائم اختيار الكتب وتنظيم معارض الكتب داخل المكتبة .

جـ — ان عمل مسؤولي المعلومات عمل اساسي فالمعلومات التي يحتاجها المراجع عادة قد تنحصر مابين المعلومة البسيطة واكثر المعلومات تعقيداً (١٨) .

ان نسبة المكتبيين المتخصصين إلى غيرهم في المكتبة الجامعية ترتبط بحجم المكتبة وعدد المستفيدين منها ونوع الخدمات التي تسعى إلى تقديمها . كما ان هنالك مقاييس اعتمدتها جمعيات المكتبات العالمية من ذلك ان جمعية المكتبات البريطانية وجمعية المكتبات

الأمريكية ترى ان ٢٥ ٪ من عدد العاملين يجب ان يكونوا من المتخصصين تخصصاً عالياً . وان يكون هناك مكتبي متخصص لكل (٥٠٠) طالب / إلى حدود (١٠,٠٠٠) طالب ومكتبي متخصص لكل (١٠٠٠) طالب لما زاد عن (١٠,٠٠٠) طالب (١٩) . كما يجب ان يكون هناك مسؤول معلومات (Information Officer) او متخصص موضوع (Subject Spedilist) لكل (٣٠٠) باحث في الجامعة (٢٠) .

وهذا لايعني ان يكون جميع موظفي المكتبة الجامعية مؤهلين تأهيلا علمياً عالياً . وذلك لان مثل هذا التأهيل مطلوب لمسؤولي المكتبة الجامعية ومسؤولي المعلومات والاقسام الفنية . على حين ان هناك اعمالاً اخرى تتطلب مؤهلات مكتبية متوسطة كالاعمال الفنية من فهرسة وتصنيف وتزويد وغيرها .. تلك التي يعمل العاملون بها تحت اشراف المكتبيين المتخصصين ذوي المؤهلات العلمية العالية . وتحتاج الأعمال الروتينية الاخرى كالاعارة والمناولة والتجليد إلى كوادر وسطية لها القدرة على الاعمال الروتينية البحتة .

وعليه فان من الضرورة ان يتوفر في مسؤول المكتبة الجامعية ومن يساعده من مسؤولي المعلومات والاقسام الفنية المؤهلات التالية : —

١ — ان يحمل شهادة جامعية اولية في احد المواضيع التي تدرس في الجامعة والقريبة منها .

٢ — متخصص في علم المكتبات والمعلومات بشهادة لاتقل عن الماجستير تؤهله للحصول على لقب علمي . وان يكون من اعضاء هيئة التدريس في الجامعة .

٣ — خبرة وممارسة في العمل المكتبي الجامعي لمدة لاتقل عن خمس سنوات .

٤ — له المام تام بلغة اجنبية واحدة في الأقل من التي تتمثل فيها مجموعة المكتبة التي يعمل فيها .

٥ — ان تكون له شخصية جيدة وعقلية متفتحة وان يكون ذا ذكاء ونشاط متميزين (٢١) .

ان هذه من الأمور التي تساعدهم في التفاهم والتعامل مع ادارة الجامعة واساتذتها وتقربها للتعمق بالمشكلات الكثيرة لهم والمساهمة في تطوير المناهج الدراسية في الجامعة والتخطيط مرتبطاً بحركة التعلم .

ب — توفر مصادر المعلومات :

يرتبط توفر مصادر المعلومات بصلاحية وجود سياسة للاختيار والتزويد مكتوبة وواضحة ومحددة . ان الاساس من هذه السياسة هو خطة الأختيار التي يجب ان تتوفر فيها

المستلزمات المادية والمعنوية من مبالغ وتعليمات . ان توفر مثل هذه السياسة له ثلاث مميزات : —

١ — انها وسيلة تخطيط توضع من اجل تطوير وتنمية مصادر المعلومات خلال فترة محددة .

٢ — انها وسيلة اتصال بين مراجعي المكتبة والعاملين فيها .

٣ — انها وثيقة مهمة معترف بها من قبل ادارة الجامعة اومن قبل مجلس المكتبات(٢٢).

ان عملية الاختيار يفترض ان تتم من قبل الأساتذة وادارة الجامعة ومسؤول المكتبة وبقية المكتبيين معه ، ومجلس المكتبات والطلبة . بيد ان هذه العملية غالباً ماتتم من قبل مسؤول المكتبة ومن يساعده من المكتبيين المتخصصين ومسؤولي المعلومات في اختيار المراجع والمواد ذات المواضيع العامة ، وبعض المواد المتخصصة .

كما يقوم التدريسيون في الجامعة باختيار ما يحتاجونه من مواد ذات علاقة بمناهجهم التعليمية وذلك عن طريق ملء بطاقات الطلب الخاصة التي ترسل إلى ادارة المكتبة ، وقد يفعل ذلك مثلهم طلبة الدراسات العليا والباحثون الاخرون . اما الطلبة فنادراً ما يفعلون ذلك على الرغم من ان بعض المكتبات تستحثهم عليه بوضع بطاقات الطلب في استعلامات المكتبة لتمكن الطالب من اخذها اذا مارغب في ادراج معلومات عن مطبوع او مادة مكتبية يرغب بها .

وتتم عادة عملية الاختيار من قوائم الناشرين التي تصل المكتبة او بعض الاساتذة مباشرة او من القوائم الببلوغرافية المتخصصة او من المجلات العلمية المتخصصة التي تعنى بنقد الكتب .

ويعتبر دور مسؤولي المعلومات ذا أهمية كبيرة في عملية الاختيار لانه يمتلك معلومات يستطيع في ضوئها ان يحدد الكتب التي تحتاجها المكتبة ونوعيتها ومستوياتها . ويمكن حصر هذه المعلومات التي تقع ضمن حدود [illegible] او المطابع التي هي من [illegible] [illegible] بما يأتي

١ — [illegible] مراجعي المكتبة [illegible] من خلال تسجيله الاستفسارات التي تطرح عليه من خلال مراجعة المكتبة يستطيع ان يوجه سياسة التزويد .

٢ — قدرته على الاسترشاد بوجهات نظر الخبرات المتخصصة المتمثلة بالتدريسيين في الاقسام العلمية .

٣ ـ معرفته بما هو متوفر من الكتب والمواد المكتبية في المكتبات الاخرى الموجودة داخل الجامعة او خارجها (٢٣).

ان حجم المقتنيات من مصادر المعلومات كافة ينبغي ان يتلاءم مع اعداد الطلبة وحاجتهم وأن يكون محققاً لسياسة الجامعة وخططها المستقبلية ومطابقاً للمقاييس المعروفة دولياً. حيث من المعروف ان المقاييس الانكليزية تحدد (٩٥) كتاباً للطالب الواحد. والامريكية بنسبة (١٢٠) كتاباً للطالب الواحد. اما منظمة اليونسكو فتجعل ذلك بنسبة خمسة وعشرين كتاباً مقابل كل طالب في اطار الدول النامية (٢٤).

اما مصادر المعلومات التي يجب ان تحتويها المكتبة الجامعية فهي الاعمال المرجعية العامة مثل الموسوعات والمعاجم اللغوية والتقاويم والاحصاءات والادلة وكتب التراجم والطبقات والاطالس والببلوغرافيات والكشافات والمستخلصات والفهارس المطبوعة وغيرها يضاف الى ذلك المراجع العلمية المتخصصة في الاشكال المذكورة في اعلاه حسب الاختصاصات المتوفرة في الجامعة.

كذلك الكتب المساعدة التي تعين الطلبة على دراسة المناهج المقررة وكتب البحث ذات المستوى الجامعي العالي والمجموعات الخاصة كالرسائل الجامعية والبحوث العامة ومقررات المؤتمرات ومستخلصاتها، اضافة الى المخطوطات التي تعتبر من المصادر الاولية للبحوث خاصة لارباب المهتمين بالدراسات التاريخية واللغوية وامثالها. وأخيراً مطبوعات منظمة الامم المتحدة والاحصائيات التي تصدرها والمنظمات التابعة لها ثم مطبوعات الوزارات ودوائر الدولة التي توجد فيها الجامعة.

وللدوريات العامة او المتخصصة مكانة مهمة في المكتبة الجامعية ذلك لانها تمثل آخر ما صدر من مقالات أو أبحاث وتقدم معلومات وافكاراً اكثر حداثة من تلك التي توجد في الكتب والمواضيع السريعة التغيير.

كما ان مصادر المعلومات لاتنحصر في الكتب والدوريات حسب بل تشمل المقالات والخلاصات الخاصة بالمؤتمرات وتقارير الابحاث والمواد السمعية والبصرية كالأفلام والبطاقات المصغرة والاشرطة المسجلة والسلايدات حيث انها تعتبر من المصادر المهمة للمعلومات.

هذا اضافة الى الادوات الببلوغرافية التي يصدرها الناشرون ومراكز المعلومات أو

مراكز التوثيق ومراكز البحوث والمكتبات ثم الببلوغرافيات التي تعدها المكتبة الجامعية نفسها .

أن أكثر ما ذكرناه من مصادر المعلومات غالباً ماتكون على شكل مطبوعات أو مواد ورقية غير ان هنالك شكلين اخرين لاتقل اهميتها عن التي ذكرناها من مصادر المعلومات وهي : —

(أ) مصادر المعلومات على شكل مصغرات فلمية (Micro forms) وقد تحوي هذه المخطوطات او الدوريات وكل انواع مصادر المعلومات الكبيرة الحجم التي تحول على مصغرات فلمية Microfilms او رقائق فلمية Microticnes او رقائق ورقية (Microcards) .

ان كل هذه الاشكال تحتاج الى أجهزة استرجاع خاصة بها لاعادة تصويرها مكبرة على الورق (Readerprinter) مما يجب توفيره للمكتبة الجامعية الحاوية لهذه المصادر .

ب— مصادر المعلومات الالية التي ترامن ظهورها مع شيوع استخدام الحاسبات الالكترونية مما استدعى ابتكار الأنظمة ذات الوصول المباشر "Online" كذلك الحافظات ذات الكثافة والكتلة التي يمكن ان تسمح باستخدامات اكثر اتساعاً لهذا النوع من الاجهزة من اجل استثمار المعلومات (٢٥) .

فالخزن الالكتروني للمعلومات سواء الببلوغرافية منها او غير الببلوغرافية وما يرتبط به من ضرورة وجود نظم استرجاع خاصة بها يؤدي بالضرورة إلى تحقيق الوظيفة التقليدية للمراجع الأعتيادية المطبوعة بقدرتها على امداد الباحث او المستفيد بما يتطلع اليه من المعلومات وبأقل وقت ممكن (٢٦) .

ان هذه الأشكال من مصادر المعلومات اخذت تستخدم بشكل واسع في مراكز المعلومات والمكتبات الجامعية كشبكات معلومات مرتبطة بالحاسبات الالكترونية والمصبات المتخصصة (Data Banks) اذ ان الاختزان الالكتروني للمعلومات واسترجاعها يتميز بمايلي : —

١ — السرعة في تقديم المعلومات اذ يتيسر لرواد المكتبة الجامعية المتابعة لحظة فلحظة للمتغيرات التي تجري في العالم ولكافة فروع المعرفة .

٢ ـ ان هذا النظام في تقديم المعلومات يمنح رواد المكتبة اضافة إلى السرعة في الحصول عليها تقديمها لهم في مكانها المحدد لها دون اي تشويش او فوضى فيها .

٣ ـ تيسير الموضوعية للمستفيدين في تقديم المعلومات في مختلف فروع المعرفة او اجزائها ودون تمييز لهذا الموضوع او ذاك او ما بينهما (٢٧) .

ان اوسع مجال استخدمت فيه الحاسبات الالكترونية في مجال المكتبات والمعلومات هو في مراجع الادلة والمراجع الببليوغرافية والقاموسية والتراجم والكشافات والفهارس والمستخلصات وكذلك في وضع نظم معلومات لضبط المؤلفات المرجعية والتقليدية اختزاناً واسترجاعاً . هذا بالاضافة إلى استخدامها في مكننة العمليات الفنية للمكتبات من فهرسة وتزويد واعارة وبرامج جاهزة تعد داخل المكتبة نفسها باستخدام حاسبة خاصة بها مرتبطة بحاسبة اكبر كأن تكون حاسبة الجامعة التي فيها المكتبة أو مرتبطة بشبكة وطنية اوعلمية كما هو الحال بالنسبة ! (OCLC) في الولايات المتحدة و (BLCMP) و,(SWALCAP) في المملكة المتحدة .

في الولايات المتحدة ، في المملكة المتحدة .

جـ ـ تسهيلات المكتبة الجامعية وخدماتها في القراءة والبحث .

لكي تستطيع المكتبة الجامعية ان تقدم خدماتها القرائية وخدمات المعلومات لمراجعيها يجب ان تتوفر فيها القاعات المناسبة للقراءة والبحث وتتوفر فيها اماكن خاصة للباحثين وقاعات للمرضى . كما يجب ان تتوفر في تلك القاعات الاضاءة الجيدة والتدفئة والتبريد المناسبين . والأثاث المناسب من حيث الكم والنوع . كما يجب ان يكون جو المكتبة مريحاً وجذاباً حتى يقبل عليها القراء للبحث والمطالعة . ان التسهيلات او الخدمات التي تقدمها المكتبة الجامعية لمراجعيها تكون مباشرة وغير مباشرة . اما الخدمات المباشرة فهي تتضمن خدمات الاستعلامات وخدمات المرجعية . وتكون على شكل ارشاد القراء حتى يعتمدوا على [illegible] المعلومات المطلوبة وتتضمن برامج ارشاد القراء على كيفية استخدام المكتبة الجامعية . وتكون على شكل محاضرة او جولة داخل المكتبة او برنامج سمعي بصري [illegible] من [illegible] على القاعات والتسهيلات التي يمكن ان يستفيدوا منها

(*) (OCLC) [illegible] في [illegible] الولايات المتحدة .

و (BLCMP) مشروع مكتبات برمنكهام للمكننة التعاونية .

و (SWALCAP) مشروع المكتبات الاكاديمية في الجنوب الغربي المكننة التعاونية

في مراجعتهم المكتبة . أما الخدمات غير المباشرة فتشمل توفير مصادر المعلومات المطبوعة والآلية ويندرج تحتها النشاطات التالية :

١ — اختيار المواد من كتب ومجلات ومخطوطات ومواد اخرى .

٢ — تنظيم المكتبة وفق نظام تصنيف شامل وسهل الاستخدام يغطي كافة فروع المعرفة . وحسب ضوابط محددة للفهرسة وترتيب معين على الرفوف . وابداء التسهيلات اللازمة للقارىء كي يستطيع الوصول الى الكتاب عن طريق تنظيم الفهارس اللازمة لذلك . وتنظيم العلامات الارشادية اللازمة لارشاد مراجعي المكتبة الى المكان الذي يجدون فيه . مايريدون من معلومات .

٣ — تبادل الاعارات وجلب المقالات والبحوث المصورة في حالة عدم وجودها في المكتبة وافضل نظام يمكن ان يتبع في هذا المجال هو نظام مكتبة الاعارة البريطانية BLLD او عن طريق التعاون مع بعض المكتبات المحلية او الوطنية لغرض التنسيق في تبادل مثل هذه المطبوعات (**) .

٤ — عملية البث الانتقائي للمعلومات : وهي الخدمة التي تعنى بتوجيه المواد الجديدة من المعلومات مهما كان مصدرها الى نقاط في المكتبة الجامعية حيث احتمال الفائدة منها فيما يتعلق بالعمل او الاهتمام بها عالياً .

ان خدمة البث الانتقائي للمعلومات يقف خلفها مفهوم خدمة المعلومات وفقاً للحاجات الفردية وهي تشمل خدمة الاحاطة الجارية للمعلومات التي تستطيع المكتبة الجامعية تقديمها (٢٨) .

وقد تكون عملية البث الانتقائي للمعلومات يدوية او مبنية على الحاسب الالكتروني اذ تتم عن طريق البحث في ملفات المعلومات المتوفرة في مراصد المعلومات العالمية Data Banks من مثل (ERIC' Dialog'' BLASE) وغيرها . وقد يكون البحث مباشرا Online Search في حالة اشتراك المكتبة وربطها بحاسب طرفي مع احد مراكز المعلومات العالمية او بصورة غير مباشرة "Offline search" في حالة عدم اشتراك المكتبة مع احد مراكز المعلومات.

ان مثل هذه الخدمات تقدم لان المعلومات المختزنة سريعة التغير وكبيرة الحجم كما انها معقدة بالنسبة للعلاقات الموجودة بين عناصرها . كما ان روادها والباحثين عنها محاطون بظروف اجتماعية وعلمية تتطلب سرعة الاستجابة لاسئلتهم ، ودقة البيانات المقدمة اليهم بحيث تتفق واحداث التغيرات ليس بالعام او الشهر او حتى اليوم وانما احياناً ببعض اليوم او الساعة الواحدة (٢٩) .

هذا بالاضافة الى كون المكتبة الجامعية تحرص دائماً على خدمة مراجعيها بتقديم افضل خدمات التصوير والاستنساخ . وتدقيق المواد على الرفوف واعادة تنظيمها بين فترة وآخرى حيث انها قد تتبعثر من كثرة استخدام الباحثين لها. وبذلك تستطيع تقديم خدماتها ، وتحديد ما يجب ان تقدمه وما يجب تغييره من اجل تطوير خدماتها القرائية والمعلوماتية .

دور المكتبة الجامعية في المجتمع (information)

ان من واجبات الجامعة المساهمة في عملية بناء المجتمع . ولما كانت المكتبة الجامعيـة جزءاً منها فانها تشارك في هذا البناء مباشرة عن طريق خدماتها الفنية والقرائية وبشكل غير مباشر عن طريق المشاركة في تطوير حركة البحث العلمي بتقديم خدمات معلوماتية (information services) للمؤسسات العلمية والتربوية وغيرها . كما تقوم بتقديم خدماتها مباشرة لافراد المجتمع من الباحثين والمتخصصين في حالة حاجتهم اليها .

ان عملية ربط برامج المكتبة الجامعية ببرامج الجامعة لايعني خدمة للجامعة فحسب بل للمجتمع ككل . ان توفير خدمات المعلومات تتم عن طريق تظافر جهود منتسبي المكتبة الجامعية الى جانب جهود التدريسيين والباحثين في الجامعة فيما يقدمونه من بحوث ومشاركات وبمساهمة اعضاء الارتباط بين الجامعة والمؤسسات العلمية والتربوية في المنطقة وفي هذا المجال تلعب المكتبة الجامعية دوراً فاعلا عن طريق إصدار القوائم الببلوغرافية المتخصصة وعن طريق اتاحة الفرصة امام مراجعي المكتبة لاستخدام الكتب والمواد الاخرى ويمكن ان نحدد دور المكتبة الجامعية في المجتمع بالجوانب التالية :

(آ) خدمات المكتبة الجامعية لأفراد المجتمع

وتتمثل هذه الخدمات بعدد من الانشطة يمكن اجمالها بما يلي : —

١ — اقامة معارض الكتب لغرض توعية افراد المجتمع بما هو جديد في عالم المعرفة والعلم .

٢ — عقد ندوات ومحاضرات لترسيخ فكرة جادة أو لتفسير بعض التحولات الاجتماعية والثقافية والفكرية في المجتمع .

٣ — عقد المؤتمرات المكتبية قطرياً اوعربياً اودولياً لدعم واسناد بعض الاتجاهات الحديثة وتعزيز الثقافة المحلية والافكار والفلسفة التي يؤمن بها المجتمع (٣٠)

٤ — نشر البيلوغرافيات المتخصصة والعامة التي تساعد في تطوير الثقافة العامة لابناء المجتمع .

٥ — فتح ابواب المكتبة للنشاطات الاجتماعية والثقافية التي تخدم الجامعة والمجتمع .

يتضح من النقاط السابقة ان علاقة المكتبة بابناء المجتمع تتحدد من خلال تقديم خدماتها المباشرة وغير المباشرة الى شرائح معينة في المجتمع من المهتمين بالدراسات المتقدمة والبحوث ومدرسي المدارس والمعاهد العالية وتدريسيي ومنتسبي الجامعة المتقاعدين الموجودين في المنطقة بالاضافة الى منتسبي دوائر الدولة ومؤسساتها العلمية والتربوية ومنتسبي مراكز البحوث التطبيقية الموجودين في المنطقة وطلبة الدراسات العليا في الجامعات الاخرى من ابناء المنطقة. واعضاء الجمعيات والنقابات العلمية والثقافية . والشخصيات المتميزة من ابناء البلد الذين لهم اهتمامات علمية وثقافية خاصة في فروع المعرفة كافة .

ان المكتبة الجامعية غالباً ماتستطيع ان تقدم لهذه الشرائح الاجتماعية الخدمة المرجعية وخدمات المعلومات والاعارة الداخلية. اما الاعارة الخارجية فانها قد تسبب احراجات للمكتبة في حالة حاجة احد منتسبي الجامعة للمواد التي تستعيرها بعض هذه الشرائح لكونهم خارج الجامعة ويصعب الاتصال بهم بنفس السرعة التي يمكن ان تتحقق مع احد منتسبي الجامعة. لهذا فان معظم المكتبات الجامعية في العالم تتبع نظام الاعارة الداخلية مع هذه الشرائح الاجتماعية (٣١). اما بقية شرائح المجتمع فان المكتبة الجامعية لايمكنها ان تقدم خدماتها لهم لانهم يحتاجون الى مواد ذات طابع ثقافي عام. وهي لاتتوفر عادة في المكتبة الجامعية بل في المكتبات العامة .

وخلاصة القول ان المكتبة الجامعية تستطيع العمل في مجالات اجتماعية متعددة تحقيقاً لنظام تعليمي افضل ووصولا الى حركة بحث علمي انشط .

(ب) علاقة المكتبة الجامعية بالمكتبات الاخرى :

لما كانت المكتبة الجامعية كما ذكرنا سابقاً مركزاً للمعلومات في المنطقة التي توجد فيها فعليها ان تتعاون مع شبيهاتها من المكتبات سواء كانت اكاديمية او غيرها للوصول الى

خدمات افضل واسهل للعمل على تشكيل هيكلي تنظيمي لشبكة معلومات محلية في الاقل ان لم تستطع تحقيق ذلك على المستوى القطري اذ ان من اهم اهداف التعاون المكتبي وخدمات المعلومات العمل على تحديث وتطوير المعلومات المتوفرة من اجل تقديم خدمة مكتبية افضل وتطوير مايسمى بملفات المعلومات وعالم المعرفة.

ونستطيع في ضوء ماذكرنا ان نحدد اهداف التعاون المكتبي بين المكتبات الاكاديمية بما يأتي :

١ — صياغة سياسة مكتبية موحدة لوجود التخصصات الأكاديمية المتقاربة والمتشابهة بين معظم الجامعات والمعاهد العالية الموجودة في البلد الواحد.

٢ — رسم سياسة موحدة في اختيار المواد المكتبية في الاختصاصات المتقاربة والمتشابهة. وكذلك بالنسبة للاشتراك بالدوريات والكشافات والفهارس في تلك الاختصاصات.

٣ — اعتماد خطة موحدة لصياغة المواد الارشيفية الموجودة في المنطقة .

٤ — رسم خطة موحدة لعمل شبكة معلومات وطنية.

٥ — اخراج الفهارس الببلوغرافية الموحدة .

٦ — تبادل المعلومات المصورة والمستنسخة من المواد التي لاتعار.

كما يجب ان يعتمد هذا التعاون الاسس والضوابط التالية كي يصبح تعاوناً ناجحاً .

١ — توفر الشروط بالحاجة الى التعاون بينها .

٢ — القبول بالمسؤوليات التي تترتب على المكتبات نتيجة لهذا التعاون .

٣ — توفير مواد ومستلزمات التعاون :

٤ — وجود مؤسسة ذات سلطة عليا تتولى الاشراف على هذا التعاون .

٥ — وجود قوانين وضوابط وتعليمات تحدد مستوى المكتبة التي بمكنها المشاركة بهذا التعاون (٣٢) .

فالمكتبة الجامعية تبني علاقاتها مع المكتبات الاخرى على هذه الاسس المذكورة سابقاً في تبادل المطبوعات. وتبادل الاعارات. وتنظيم وسائل نقل المواد المصورة والمستنسخة للمطبوعات التي لاتعار. وتبادل الخبرات الفنية. وتبادل خدمات المعلومات التي اصبحت اليوم ذات اهمية كبيرة وذات تأثير عظيم في البحث العلمي والنشاطات العلمية الاخرى. اذ يجب على الباحث ان يحصل على احدث المعلومات في البحوث العلمية التي ينجزها خدمة للمجتمع كي يتوصل الى نتائج جيدة تعمل على تطوير المجتمع وتطوير حركة البحث العلمي .

القسم الثاني

نظرة جامعة الموصل تجاه المكتبات :

استعرضنا فيما سبق مواصفات المكتبة الجامعية بصورة عامة ودورها في الجامعة والمجتمع . وقد اتضح من خلال ذلك ان المكتبات لم تعد مجرد تنسيق للكتب والدوريات وتقديم خدمات تقليدية للباحثين والطلبة بل اصبحت مراكز للمعلومات والاعلام العلمي تعنى بوساطة كوادرها المتخصصة والمؤهلة باستقطاب احدث المعلومات في حقول المعرفة كافة وتنسيقها بصيغ ببلوغرافية متعددة والعمل على ايصالها الى الباحثين ضمن الحد الادنى من الزمن بهدف تحقيق معادلة متناسقة بين حجم المعلومات المتزايد في العالم وبين حاجة الباحثين والمثقفين والطلبة .

وفي هذا الجزء من البحث سنتناول مكتبات جامعة الموصل ومدى ارتفاعها الى مستوى هذا التطور . بيد ان من الضروري قبل ذلك ان نتساءل : ماهو منظور جامعة الموصل تجاه مكتباتها ؟

من الواضح ان الجامعة تنطلق في فلسفتها من اهداف ثورة السابع عشر من تموز التي تعد من اهم مرتكزاتها الفكرية معالجة اسباب التخلف في المجتمع العراقي باسلوب ثوري علمي والتعجيل بحركة تطوره في اطار الوطن العربي . وضمن حسابات علمية دقيقة ومواكبة لثورة المعلومات القائمة في العالم وبهدف تمكين هذا الجيل من تأدية دوره الحضاري في العالم المعاصر واعداد ارضية سليمة لحركة الاجيال العربية في المستقبل فقد جاء في التقرير السياسي للمؤتمر القطري الثامن لحزب البعث العربي الاشتراكي الصادر سنة ١٩٧٤ : «ان السنوات الخمس المقبلة يجب ان تكون مرحلة المشروع الشامل والمركز لبناء جهاز التربية والتعليم المنسجم مع مبادىء الحزب والثورة واهدافهما. ذلك الجهاز الذي يبني اجيالا مشبعة بالمبادىء القومية والاشتراكية والديمقراطية وقادرة على انجاز التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي يطمح اليها الحزب...» (٣٦)

ونظراً لان المكتبات هي من المؤسسات ذات الأهمية في جهاز التربية والتعليم فقد شجعت الدولة على عقد عدد من المؤتمرات والحلقات الدراسية لدراسة اوضاع المكتبات وتقديم تصوراتها وحلولها لما يرفع من مكانتها اذ شهد القطر بين سنة ١٩٧٤ وسنة ١٩٨٠ عقد خمسة من المؤتمرات المكتبية التي اقامتها جمعية اتحاد المكتبيين العراقيين

في كل من بغداد والبصرة والموصل والسليمانية. وبقدر تعلق الامر بالمكتبات الجامعية فان هذه المؤتمرات اولتها اهتماماً كبيراً وخرجت بتوصيات وتصورات عما يجب ان تكون عليه هذه المكتبات بما يحقق اهدافها.

كما اقيمت على ضوء توصية هذه اللجان حلقتان دراسيتان لدراسة مايكفل تطوير المكتبات الجامعية في كل من جامعة البصرة سنة (١٩٧٨) وجامعة الموصل سنة (١٩٧٩).

وتأتي ورقة عمل قطاع التربية والتعليم العالي للسنوات ١٩٨٠/١٩٨١- ١٩٨٤/ ١٩٨٥ المقدمة في كانون الاول /١٩٨٠ لتؤكد مدى اهتمام القيادة السياسية للحزب والثورة في تحقيق التطور في مكتبات الجامعة.

فقد شخصت الورقة العقبات التي تواجهها هذه المكتبات وقدمت مؤشرات واتجاهات مستقبلية لما يجب ان تتضمنه مسيرتها للسنوات الخمس التي تنتهي بسنة ١٩٨٥، وقد بنت الورقة موقفها هذا على ضوء دراسة ميدانية شاملة قامت بها لجنة مؤلفة لهذا الغرض (٣٧)

وبالرجوع الى التقارير السنوية لجامعة الموصل يتضح ان مسألة توفير مكتبات جامعية فاعلة في العملية التعليمية شكل احد المرتكزات التي حظيت باهتمام الادارة الجامعية. وقد تبلور ذلك بضرورة تشييد مبنى جديد للمكتبة المركزية يحقق ذلك الهدف فيتسع الى خزن نصف مليون كتاب والى التي مقعد للمطالعين الى غير ذلك من المستلزمات الضرورية. ثم اعقب ذلك قيام مجلس الجامعة بتأليف لجنة برئاسة احد اعضائه لدراسة اوضاع مكتبات الجامعة وتقديم توصياتها وقد تركزت مناقشات المجلس في جلسته التاسعة عشرة من السنة الجامعية السابعة بتاريخ ١٩٧٣/١٢/٢٤ على الكيفية التي تحقق ايجاد افضل السبل لجعل مكتبات الجامعة في اكفأ مستوى وقد حدد ذلك بنقطتين :

١ — ان يتناسب هذا المستوى مع التوسع في اعداد الطلبة واعضاء الخدمة الجامعية.:

٢ — ان يتناسب مع ضرورات البحث العلمي والتقدم الحضاري. :

وفي ضوء هذين الهدفين نوقشت توصيات اللجنة المشار اليها ثم اقر المجلس (تعليمات : مكتبات جامعة الموصل) التي تأسست بموجبها امانة عامة للمكتبات يشرف عليها مجلس ادارة برئاسة رئيس الجامعة ويتولى ادارتها مسؤول بدرجة أمين عام.

ويمكن ان نعتبر مقدمة هذا النظام تحديداً دقيقاً لنظرة الجامعة وفلسفتها في هذا المجال اذ نصت على ان مكتبات الجامعة : —

١ — هي العصب الرئيس في الحياة الجامعية ومركز النشاط العلمي والثقافي لعنصري الجامعة . . وهما الأساتذة والطلبة .

٢ — ذات دور حيوي في تهيئة ودعم ميادين البحث العلمي والحضاري وتحقيق اغراض التعليم الجامعي (٣٨) وقد تأسست في ضوء ذلك « الامانة العامة لمكتبات الجامعة » سنة ١٩٧٤ . واستمرت قائمة حتى نهاية سنة ١٩٨١ ، وفي حين حذت جامعات القطر ، حذو جامعة الموصل في تدعيم العمل المكتبي وتطويره . اتخذ قرار بالغاء الامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل وحولت الى مديرية مكتبات اعتباراً من كانون الاول ١٩٨١ . ان خطوة كهذه تلتقي مع الاهمية والنظرة التي احاطت بهما جامعة الموصل مكتباتها .

مرتكزات التطوير بعد تأسيس الامانة العامة للمكتبات

يتضح من تقرير الامانة العامة للمكتبات المقدم في تموز من عام ١٩٧٤ . ان عدد العاملين في المكتبة المركزية — وتعد ابرز واوسع المكتبات التي كانت قائمة انذاك — عند تأسيس الامانة لم يتجاوز ثمانية اشخاص بينهم ثلاثة مؤهلون للعمل المكتبي ، الفني وعدد قليل من العمال ، وكانت المكتبة تضطر بسبب ذلك الى قفل ابوابها مع الساعة الثانية ظهراً في اغلب الاحيان (٣٩).

وبدراسة محاضر مجالس المكتبات الجامعية منذ سنة التأسيس حتى سنة ١٩٨٠ اضافة الى التقارير السنوية الخاصة بهذه المؤسسة يبدو انها اعتمدت المرتكزات التالية لتطوير الواقع المشار اليه والارتفاع به الى مستوى الطموحات التي حددها مجلس جامعة الموصل من خلال التعليمات التي اصدرها والتي اشرنا اليها سابقاً : —
أولا الربط بين كفاءة وتكامل الكادر المكتبي بما يحقق : —

١ — توفير العدد اللازم من المتخصصين في علم المكتبات والتوثيق بدرجة ماجستير او دبلوم عال من أصول علمية متباينة اضافة الى عدد من حملة البكالوريوس اوالدبلوم الاولي في علم المكتبات .

٢ — ملاكاً محدد المعالم يتضمن خطة للتطوير والتأهيل بهدف تقليص الفجوة بين واقع الكادر والصورة المثالية التي يجب ان يكون عليها (٤٠).

ان هذا التصور مبني في ضوء زيارات ميدانية لمكتبات الجامعية في القطر . وفي ضوء الدراسة التي قدمها — بناء على طلب من الامانة — خبير في المكتبات من

منظمة اليونسكو في سنة ١٩٧٦ ، حيث اوضح التقرير « ان مكتبة بحجم مكتبة جامعة الموصل تحتاج الى (٣٠) موظفاً فنياً و(٩٠) موظفاً غير فني » ويلاحظ ان هذا العدد كان يساوي ثلاثة اضعاف العدد الذي كان متوفراً في المكتبة المركزية سنة ١٩٧٧ ، وان اعداد طلبة الجامعة في هذه السنة كان يبلغ بحدود (١٠/٠٠٠) طالب (٤١)

ثانيا — اعتماد المكننة في العمليات المكتبية من تزويد وتصنيف ودوريات وببلوغرافيا وغيرها الى جانب المشاركة بنظام المعلومات يربط المكتبة المركزية باحد مراكز المعلومات في العالم. وبالرغم من ان المؤسسة خطت خطوات اولية في مجال المكننة منذ سنة تأسيسها (٤٢) الا ان مايفهم من خطتها لسنة ١٩٧٨ ، انها علقت ذلك على ضرورة التنسيق مع المكتبات الجامعية في القطر لاتخاذ خطوات موحدة ومتكاملة . (٤٣) .

وقد دفعها ذلك الى اجراء حوار مع مركز التوثيق العلمي ومع جمعية اتحاد المكتبيين العراقيين والى الدعوة الى عقد حلقة دراسية خاصة لمناقشة ذلك وقد عقدت الحلقة باستضافة جامعة الموصل في ١٤ — ١٧ ايار ١٩٧٩ . وقد دعت الامانة في ورقة العمل المقدمة الى هذه الحلقة الى : —

١ — ضرورة تحديد معالم سياسية تقنية ووضع خطة تنفيذ لادخال المكننة الحديثة في اقسام التزويد والتصنيف والفهرسة والدوريات والاعارة والمراجع والبيلوغرافيا.اضافة الى المشاركة ببرامج المعلومات .

٢ — ضرورة اعادة النظر في جميع الاساليب المعمول بها في مكتبات الجامعة ، ومقارنتها ببعضها و اتخاذ مايلزم لتبسيطها وسد الثغرات فيها بما يشكل ارضية سليمة يمكن معها تنفيذ تلك السياسة (٤٤) .

وفي ضوء مقررات الحلقة الدراسية المشار اليها فقد تضمنت خطة الامانة العامة للسنوات ٨٠ — ١٩٨٥ . اسساً ثلاثة هي —

١ — استقرار وسلامة الانظمة المكتبية المعمول بها في المكتبة المركزية ومكتبات الجامعة الاخرى وضرورة الالتزام الدقيق بذلك .

٢ — تكامل مشروع الحاسبة الالكترونية ليتسنى استخدام طاقة الحاسبة وربط اقسام الدوريات والاعارة والتزويد بمحطة فرعية لهذا الغرض .

٣ — تكامل الخطوات التي سبق ان اتخذت بالتنسيق مع المكتبات الجامعية في القطر

ومركز التوثيق العلمي بمؤسسة البحث العلمي خلال الحلقة الدراسية الخاصة بتطوير المكتبات الجامعية وتركزت على معالجة الاساوب الامثل لادخال المكننة الى المكتبات (٤٥).

ثالثاً — وضع مؤشرات محددة لبناء سياسة شرائية :

ان النقاط التي حاولت الامانة العامة للمكتبات معالجتها مع بداية تأسيسها لتحديد وبناء سياسة شرائية لها يمكن تلخيصها بما يلي : —

(آ) رفع النسبة بين اعداد الكتب والطلبة من ١:٨ وهي النسبة التي كانت قائمة بتاريخ ١٩٧٦ . الى النسبة المتبولة في المكتبات الجامعية للدول النامية وهي ١:٢٥ (٤٦)

ثم اقر مجلس المكتبات ان تصل النسبة هذه مع اواخر سنة ١٩٨٥ ، الى (٣٠) كتاباً مقابل كل طالب (٤٧) .

(ب) استكمال الاعداد الناقصة والسابقة من الدوريات ورفع نسبة الاشتراكات فيها الى (٥/٠٠٠) دورية يجب توفرها مع نهاية سنة ١٩٨٣ ، مع ملاحظة ان هذه النسبة اعتمدت على اساس ان عدد طلبة الجامعة سوف لن يتجاوز (١٢/٠٠٠) طالباً (٤٨)

ثم اقر مجلس المكتبات رفع هذه النسبة الى (٦/٠٠٠) دورية يجب تحقيقها مع نهاية سنة ٨٥ . (٤٩) .

(ج) تأليف لجان لانتقاء الكتب والدوريات وغيرها من مواد علمية في كل كلية ليتسنى من خلالها مشاركة الاساتذة كل حسب اختصاصه ببناء مجاميع المكتبة واغنائها .

(د) اعتماد الطلب المفتوح (Standing Order) لفروع معينة من المعرفة تحدد من قبل الاستاذ المختص والاقسام العلمية .

(ه) تأليف لجنة للشراء من الامانة العامة تمارس عملها ضمن مؤشرات وصلاحيات تخرجها عن التقيد والشكليات اذ يلاحظ ان اللجنة لاتنظر الا فيما يطلب من الكتب باعداد كبيرة وفي تلك التي تبلغ اثمانها حدوداً عالية جداً ما عدا ذلك فانها تقوم بتنفيذ الشراء دون حاجة الى اتخاذ قرار بذلك .

(و) نظراً لعدم امكانية الحصول على جانب من الانتاج الفكري والعلمي العربي والعالمي عن طريق الشراء من السوق المحلية اوالعالمية فقد اعتمدت التوسع في قسم الاهداء والتبادل لتأمين الحصول عليها عن هذا الطريق .

ثالثاً ـ توسيع قاعدة الخدمات المكتبية واعتماد شعار استمرارية التعليم وذلك بتوفير وايصال المواد المكتبية بشتى اشكالها ضمن الزمن الاقصر . الى ايدي الباحثين والاعلام عن ذلك بصيغ علمية (٥٠) .

رابعاً ـ اعتماد تهيئة مواقع ملائمة للمكتبات واثاث مكتبي تنطبق عليه المواصفات القياسية لتأمين قيام هذه المكتبات بمهامها على وجه سليم .

القسم الثالث

الأستبيانات والدراسة الميدانية

بعد ان تم استعراض المواصفات القياسية والعالمية للمكتبة الجامعية واهميتها واثرها على المجتمع الذي تنتمي اليه وبعد ان تطرقنا الى بدايات نشوء المكتبة المركزية بجامعة الموصل ومكتباتها الفرعية والاهداف التي وضعت لها بموجب تعليمات مكتبات الجامعة والمدى الذي تمكنت من التخطيط له وصولا لتحقيق اهداف المكتبة الجامعية النموذجية بموجب الخطة التي وضعت لها للسنوات الخمس المنتهية بنهاية عام ١٩٨٥ .

بعد هذا العرض كان لابد من الوقوف على نقاط القوة والضعف في الخدمات المكتبية التي تقدمها هذه المؤسسة والمؤسسات التابعة لها . والوسائل التي تتبعها لدعم حركة البحث العلمي الذي تسعى الجامعة الى تحقيقه لذلك فقد تم اعداد ثلاثة استبيانات تهدف الى استطلاع اراء المستفيدين من المكتبة المركزية والمكتبات الفرعية وكذلك استطلاع العاملين في المكتبات . وكما يلي :

(آ) استبيان خاص بالتدريسيين وطلبة الدراسات العليا .

(ب) استبيان خاص بطلبة الدراسة الاولية .

(ج) استبيان خاص بامناء المكتبات والعاملين في المكتبة المركزية .

وقد اتبعنا طريقة المحاورة مع العينات المختارة لاغراض هذا الاستبيان وتم شرح الاسئلة لهم والاجابة على استفساراتهم . اضافة الى اننا استطعنا تجميع بعض البيانات عن طريق الاجتماع والاتصال مع السادة عمداء بعض الكليات وادارة المكتبة المركزية وقسم من العاملين فيها وكذلك امناء المكتبات الفرعية وبذلك فقد تجمعت لدينا اراء ومقترحات تلك العينات والتي كانت كما يلي :-

(آ) الاستبيان الخاص بالاساتذة وطلبة الدراسات العليا :

ركزت اسئلة هذا الاستبيان على نقطتين اساسيتين الاولى للتعرف الى ارائهم ومشاكلهم مع المادة او المواد الاساسية لتخصصهم ونقصها او المواد المكتبية بشكل عام والثاني مايتعلق بالخدمة المكتبية ككل ومدى استجابتها مع طروحاتهم او تلبيتها لرغباتهم في الاداء الذي تعتمده المكتبة المركزية ومكتبات الكليات والتعرف على مقترحاتهم من خلال معايشتهم اليومية لاسلوب واداء هذه المكتبات في خدماتها .

وقد وزع من هذا الاستبيان (٢٥٠) نسخة على (٢٥٠) عينة من التدريسيين وطلبة الدراسات العليا في الكليات التي تتوفر فيها هذه الدراسة . وبشكل عشوائي ، وقد عاد الينا منها (٢٠٤) استبياناً كان منها (٤) بدون أجابة . لذلك فقد استبعدت من العينة التي جمعت منها المعلومات واعتبرنا العينة لاغراض هذا الاستبيان (٢٠٠) تدريسي وطالب دراسات عليا .

ومع ان بعضهم لم يجب على أكثر من سؤال من الاستبيان الا أننا مع ذلك حصلنا على معلومات جيدة لهذه الدراسة الميدانية نعتقد انها تلقي الضوء على الواقع الحالي لمكتبات الجامعة في المجالين اللذين ذكرناهما.

(ب) الاستبيان الخاص بطلبة الدراسة الأولية

استهدف هذا الاستبيان التعرف على اهتمامات الطالب الجامعي بالمكتبة المركزية ، ومكتبات الكليات وتحديد المشاكل التي يواجهها اثناء دراسته الجامعية . وزع الاستبيان على (٣٠٠) طالب من طلبة الدراسة الاولية وبشكل عشوائي شمل كليات الجامعة كافة وروعي في توزيعه عدد الطلبة والاقسام العلمية وقد عاد الينا (٢٣٠) استبياناً كان منها (١٠) بدون اجابة لذا فقد اعتبرنا العينة لاغراض هذا الاستبيان (٢٢٠) .

(ج) الاستبيان الخاص بامناء المكتبات :

شمل هذا الاستبيان امناء المكتبات الفرعية وامناء مكتبات الاقسام العلمية وعشرة من العاملين بالمكتبة المركزية اضافة الى امين المكتبة وبذلك تبلغ العينة لاغراض هذا الاستبيان(٢٥) وقد كان الهدف منه استطلاع اراء العينة حول مدى قدرة المكتبة المركزية على تحقيق الاهداف التي رسمت لها والتعرف على العقبات التي أعترضت خطوات التنفيذ .

وقد اظهرت الاستبيانات الثلاثة النتائج التالية :ـ

أولاً : نتائج الاستبيان الخاص بالتدريسيين وطلبة الدراسات العليا

تتركز الاسئلة التي تضمنها هذا الاستبيان على معرفة وجهة نظر التدريسيين وطلبة الدراسات العليا عن مدى ملائمة المجموعات المتوفرة في المكتبة المركزية والمكتبات الفرعية من حيث الكم والنوع لمتطلبات الدراسات الاولية والعليا ومدى اسهام التدريسيين في بناء هذه المجاميع كما تضمنت الاسئلة استطلاع رأي هذه الشريحة المهمة من المستفيدين عن الخدمات التي تقدمها المكتبات . ويمكن ان نحصر نتائج الاستبيان ضمن المحاور التالية :

أولا: بناء المجموعات :

١ ـ الدوريات والكشافات والمستخلصات .

اتضح من الاستبيان ان ٦٨,٥ ٪ من العينة تعاني من نقص في الدوريات وأن ١٣ ٪منهم لايعانون ذلك واجاب ٩,٥ ٪ من العينة بعدم توفرها جزئياً بينما لم يجب على السؤال ٩ ٪

اما في مجال توفر الكشافات والمستخلصات على اختلاف انواعها وتخصصاتها فقد ظهـر ان ٥٠٪ من التدريسيين وطلبة الدراسات العليا يعانـون من نقص في مجاميعها بينما اجاب ١١ ٪ منهم فقط بتكاملها وترك الاجابة على ذلك ١٥,٥ ٪ منهم .

وتبدو هذه الارقام التي تدل على ضعف كبير في بناء هذه المجموعة منسجمة مع حقيقة أن المشاركة بالدوريات لم تسر باتجاه تصاعدي مع توسع الجامعة على صعيد الكليات والتدريسيين والاقسام العلمية فقد بلغ اقصى حد لعـدد مشاركاتها سنة ١٩٨١ (٣٨٠٠) دورية بينما انخفض ذلك سنة ١٩٨٣/١٩٨٤ الى (١٩٨) دورية.

ويتضح من خلال هذه الارقام ان النسبة التي أعتمدتها المكتبة المركزية لكي تصل اليها سنة ١٩٨٥ وهي بمقدار (٦٠٠٠) دورية لم تتحقق .

ولاتبـدو المشكلة مقتصـرة على عدد المشاركات فقـد اظهر الاستبيان ان ٧٥,٥ ٪ من العينة يعانون من مشكلة الاعداد الناقصة (Missing Issues) والاعداد السابقة (Back Issues) وأن ٦ ٪ منهـم فقط اجابـوا بعـدم وجـود معاناة بينما ترك الاجابة على هذا السؤال ١٧,٥ ٪ من العينة . من المعروف في مجال المكتبات ان تأمين وصول العدد الاول من الدورية مع بداية السنة يتطلب دفع المبالغ المترتبة قبل هذا التاريخ بأربعة اشهر. ورغم ان المكتبة المركزية مخولة بحق تحويل المبالغ الخاصة بالدوريات في الشهر العاشر للعام السابق للمشاركات فلا يبدو ـ لسبب او لاخر ـ ان مثل هذه السياسة قد اخذت طريقها الى التنفيذ .

ان عدم وصول الدوريات العلمية في موعدها الملائم وانقطاع اعداد منها وضعـف بنائها اضافة الى النقص الحاصل في الاعداد السابقة وفي اعداد الكشافات والمستخلصات يعتبر ظاهرة خطيرة في مجال متابعة البحث العلمي وتلبية احتياجات الدراسات العليا .

أن استمرار هذه الظاهرة وعدم ايجاد حلول جذرية لها سيؤدي الى اتساع تأثيراتها السلبية اذ أن حجم الاعداد الناقصة من الدوريات سيزداد بمرور الزمن كما ان طلبها من

تواريخ لاحقة كاعداد سابقة يعني فقداناً لجوانب من اهميتها العلمية اضافة الى انها ستكلف اثماناً عالية تفوق سعرها الاعتيادي إلى حد كبير.

اما البدائل التي أعتمدتها المكتبة المركزية لعلاج هذا الضعف في مجاميعها فقد اعتمدت جلب مصورات (مستنسخات) للمقالات العلمية المهمة عن طريق جلبها من مكتبة الاعارة البريطانية (BLLD) او عن طريق مؤسسة (ISI) (٥١) فانها رغم كونها خطوة ايجابية الا أن نتائج الاستبيان اوضحت ان ٤٠ ٪ من العينة اجابت بصعوبة الحصول على المقالات المصورة بينما أجاب ١٠,٥ ٪ منهم بسهولة حصولهم عليها وذكر ٢٨.٥ ٪ انهم يحصلون عليها بصعوبة بالغة وترك ٢١ ٪ من العينة الاجابة بما يفهم منه ان هذا الاسلوب لايشكل الا حلا جزئياً .

ومن البدائل الاخرى التي أتبعتها المكتبة المركزية توفير عدد من المستخلصات في بعض التخصصات العلمية ليتسنى اطلاع الباحثين على خلاصات البحوث وطلبها على شكل مستنسخات في حالة الحاجة اليها . بيد ان أجابات العينة عما اذا كان هذا الاسلوب يغني عن الدوريات أجاب ٥٢ ٪ منهم بالنفي بينما قال اخرون بنسبة ٢٧.٥ بانها تعوض عن المشاركة في حالة امكان توفير المقالات المطلوب تصويرها وترك الاجابة ٢٠,٥ ٪ منهم .

ان من الغرابة بمكان امام مشكلة مركزية ذات تأثير بالغ على البحث العلمي ان تتركز البدائل في اطار مكتبة الاعارة البريطانية والمؤسسات المماثلة فحسب دون ان تتوفر امكانيات لاقامة علاقات تنسيق وتعاون على مستوى المكتبات الجامعية في القطر سواء في تبادل الدوريات او التنسيق باتجاه يجعل مجاميع الدوريات والكشافات والمستخلصات من مجموع هذه المكتبات متكاملا علماً ان مثل هذا التنسيق كان محور توصيات عديدة للمؤتمرات المكتبية الخمس التي عقدتها جمعية اتحاد المكتبيين العراقيين بين سنة ١٩٧٤ و١٩٨٥ (٥٢)

ثالثاً: المواد المكتبية (كتب، مواد سمعية ، مواد بصرية) .

افرزت اجابات العينة ان ١١,٥ ٪ منهم يرى ان مجموعة الكتب والمواد السمعية والبصرية تلبي حاجة الدراسات العليا بينما اجاب ٥٢ ٪ منهم بعكس ذلك ، وذكر ١٥ ٪ منهم انها تلبي حاجة الدراسات المحتملة وترك الاجابة على السؤال ٢١,٥ ٪ .

ونخشى أن يكون الذين اجابوا بعدم تلبية مجموعة المواد السمعية والبصرية ليسوا على اطلاع على امكانيات قسم الوسائل السمعية والبصرية في المكتبة المركزية الذي رسمت

له الامانة العامة في خطتها الخمسية اهدافاً عديدة منها مشاركة الاساتذة في استغلاله في أثناء إلقاء محاضراتهم وتأمين الوسائل التعليمية التي يحتاجونها وعمل البرامج التعليمية في مجالات متعددة وتأمين توفير الافلام والمصغرات الفلمية والتسجيلات واعداد القاعات الخاصة لمثل هذه النشاطات والتي لم يتم استغلالها الا بشكل محدد فقط لم يتم استخدامها فعلياً الا من قبل خمسة تدريسيين فقط من مجموع تدريسيي الجامعة.

ثالثاً: الخدمات الفنية :

١ — بصدد معرفة مدى تلبية المكتبة المركزية لتنفيذ طلبات الاساتذة وطلبة الدراسات العليا من المواد المكتبية الخاصة بحقل اختصاصهم وكذلك من المواد الثقافية العامة ومتابعة تلك الطلبات اعتباراً من تاريخ الطلب وحتى تاريخ وصول المادة المطلوبة الى الرف، وصلاحيتها للاستخدام وجه سؤال بهذا المضمون ورغم ان عدد الذين لم يجيبوا بلغت نسبتهم ٦٢ ٪ فان ٣٨ ٪ كانت محصلة اجاباتهم ان هناك فارقاً زمنياً كبيراً في تنفيذ الطلبات بين وصول الطلب الى المكتبة ووصوله الى الرف ليكون في متناول يد الباحثين مما يشير الى خلل في هذا المجال..

وليس من شك ان الاسباب وراء ذلك تكمن جزئياً في أسباب خارج اطار المكتبة المركزية اذ أن وصول او عدم وصول المواد المطلوبة يتوقف جانبها على توفرها في أسواق الكتب بيد انها من جهة اخرى ترتبط بالاجراءات الفنية التي تجري داخل المكتبة المركزية لتأمين ايصال الكتاب الى الرف واستخدامه فعلا.

ويبدو أن ذلك يرجع الى أن عدد العاملين في قسم الفهرسة والتصنيف لايتناسب مع حجم العمليات الفنية التي تجري فيه كما اتضح من سؤال وجه الى العاملين في هذا القسم

رابعاً: الخدمات القرائية :

لدى الاستفسار عن مستوى الخدمات القرائية في المكتبة المركزية اجاب ١٣ ٪ من العينة انها ممتازة وذكر اخرون بنسبة ٧٠ ٪ انها جيدة وذكر اعداد بنسبة ١٢ ٪ انها مقبولة و ٤ ٪ انها ضعيفة وانفرد ١ ٪ بالقول انها ضعيفة جداً. أما عن خدمات المكتبات الفرعية فقال ١٣٫٥ ٪ انها ممتازة و ٤٢٫٥ ٪ انها جيدة و ٥ ٪ بانها مقبولة وذكر ١٫٥ ٪ انها ضعيفة بينما ترك الاجابة على السؤال ٣٧٫٥ ٪ منهم مما يفهم منه ان هذه الخدمات في اطارها العام مرضية، اما على وجه التخصيص فقد تباينت قناعة العينة فيما يخص الخدمات التالية —

(أ) أوقات المطالعة :

من المعروف ان المكتبة المركزية تفتح ابوابها عادة من الساعة الثامنة صباحاً وحتى الساعة السابعة مساء باستثناء فترات من السنة يقلص فيها ذلك . اما المكتبات الفرعية في الكليات والاقسام فان معظمها يقفل ابوابه مع الساعة الثانية ظهراً . لقد تم توجيه سؤال عما أذا كانت هذه الاوقات تلائم العينة وعما اذا كان لديهم مقترحات بصدد ذلك فقد اجاب ٤٨،٥ ٪ منهم بأن الاوقات المشار اليها تلائمهم بينما ذكر ٣٠ ٪ انها غير ملائمة ولم يجب على السؤال اعداد بنسبة ٢١.٥ ٪ .

(ب) الخدمات المرجعية :

لمعرفة مدى فاعلية الخدمات المرجعية وجه استفسار فيما اذا كانوا يراجعون اخصائي الموضوع او مسؤول المعلومات لدى مراجعتهم للمكتبة المركزية . وقد اجاب ٣٤،٥٪ بنعم مقابل ٣٧،٥ ٪ بكلا بينما ترك الاجابة على السؤال ٤٢ ٪.

ويبدو ان انخفاض نسبة المستفيدين من مسؤول المعلومات يرجع الى أن هذه الخدمات استحدثت مؤخراً وأن كثيراً من التدريسيين وطلبة الدراسات العليا ليسوا على علم بها .

(ج) خدمات الاعلام المكتبي :

لمعرفة مدى قيام المكتبة المركزية باتخاذ خطوات في مجال الاعلام المكتبي تضمن الاستبيان سؤالا عما أذا كانت تصل الى العينة قوائم ببلوغرافية في اختصاصاتهم أو بالاضافات التي تستجد عليها وتأمين احاطتهم بذلك اجاب بالايجاب عدد بنسبة ٨،٥ ٪ بينما ذكر غالبيتهم بنسبة ٦٥ ٪ بعدم وصولها اليهم ولم يجب على السؤال اشخاص بنسبة ٢٦.٥ ٪ مما يشير الى ضعف هذا الجانب في خدمات المكتبة المركزية .

(د) خدمات الاعارة :

يتضح من اجابة الاساتذة وطلبة الدراسات العليا عن مدى ملاءمة تعليمات الاعارة أن بينهم ٦٣ ٪ راضياً عنها . بينما اظهر ٤٧ ٪ عدم رضاهم عنها مما يدل ان الطريقة المتبعة حالياً مقبولة .

نتائج الاستبيان الخاص بالطلبة :

لقد تحرت الاسئلة التي تضمنها الاستبيان الخاص بطلبة الدراسات الاولية استيضاح ارائهم بصدد الخدمة المكتبية ككل ومدى استجابتها لمتطلبات دراستهم يتضح من تحليلنا لهذا الاستبيان ما يلي : —

١ — في السؤال الاول الذي استهدف التعرف على المكتبات التي يفضل ان يردها الطالب الجامعي اتضح ان ٤٣،٦ ٪ منهم يفضلون مراجعة المكتبة المركزية غالباً و٧٥ ٪ منهم يراجعون مكتبات كلياتهم غالباً و٣٦،٨ ٪ منهم نادراً ما يراجعون المكتبة المركزية و٢٠ ٪ منهم نادراً مايراجعون مكتبات كلياتهم في حين اجاب ٦،٨ ٪ منهم انهم لايراجعون المكتبة المركزية و٩ ٪ لايراجعون مكتبات كلياتهم وترك الاجابة عن مراجعة المكتبة المركزية ١٢،٨ ٪ منهم وعن مكتبات الكليات ٤.١ ٪ منهم.

وقد اجاب ٢٥.٩ ٪ بانهم نادراً ما يراجعون المكتبة العامة بينما ٤٠،٩ ٪ لا يراجع المكتبة العامة و٢٩،٦ ٪ ترك الاجابة على السؤال كذلك تبين ان ٧.٧٢ ٪ من الطلبة نادراً ما تراجع مكتبة الاوقاف المركزية و٢،٢٧ ٪ غالباً ماتراجعها بينما ٥٩،٥٤ ٪ لا يرجعون اليها نهائياً وترك الاجابة ٣٠،٤٧ ٪ منهم واتضح ان ٦،٣٦ ٪ نادراً مايراجعون مكتبة المتحف الحضاري و ٢،٢٧ ٪ غالباً مايرجعون اليها بينما ٦٠،٤٥ ٪ لايراجعونها نهائياً وترك الاجابة ٣٠،٢٠ ٪ منهم.

٢ — لكي نتبين السبب الذي يدفعهم لمراجعة هذه المكتبات وضع السؤال الثاني الذي تبين منه ان الغالبية من الطلبة تراجع مكتبات الكليات ومن ثم تأتي المكتبة المركزية وقد اجاب ٥٤،٥٤ ٪ منهم انهم يراجعون هذه المكتبات لانها مكان ملائم للدراسة و١٦،٨ ٪ يراجعها لاجل استخدام الدوريات والمجلات العلمية بينما يراجع ٧٠،٩ ٪ كي يطلع على المصادر والمراجع التي تساعدهم على توسيع معلوماتهم و١٣،٦٣ ٪ يراجعها لكي يطالع كتاباً في الثقافة العامة و ٦.٣٦ ٪ يراجعها لكي يطلع على الانتاج الفكري العالمي أولاً بأول .

٣ — وفي السؤال الثالث الذي استخدم للتعرف على سبب عزوف بعض الطلبة عن المكتبات اجاب ٢٩،٠٩ ٪ منهم انهم لايراجعون المكتبات لعدم توفر الوقت الكافي و٧.٧٢٪ لاكتفائهم بالكتاب المقرر فقط و٨،٦٣ ٪ لاسباب اخرى كان اهمها عدم توفر الكتاب الثقافي الحديث.

٤ — ومن خلال الاجابة على السؤال الرابع عن اوقات الدوام في المكتبة المركزية ومكتبات الكليات اتضح ان ٦١,٣٦ ٪ منهم اجاب بأن وقت فتح المكتبة المركزية يلائمهم و٢٥ ٪ منهم فقط لايلائهمم بينما ترك ١٣,٦٤ ٪ منهم الاجابة على السؤال وذكر ٦٦,٣٦ ٪ منهم ان الدوام في مكتبة الكلية يلائمهم و ٢٥,٤٥ ٪ لايلائمهم دوام مكتبات كلياتهم بينما ترك ٨.١٩ ٪ منهم الاجابة .

بينما اقترح ٢٢,٧٢ ٪ منهم تحديد اوقات المطالعة في مكتبات الجامعة الى ساعات تتراوح ما بين الخامسة مساء والعاشرة مساء .

٥ — وفي السؤال الخامس حول امكانية الطالبة من استخدام فهارس المكتبة المركزية او مكتبات الكليات اتضح ان ٧١,٣٦ ٪ من العينة تستطيع استخدام فهارس المكتبة دون مشاكل بينما اجاب ١٦,٣٦ ٪ بعدم امكانية استخدام الفهارس المكتبية وترك الاجابة ١٢,٢٨ ٪ .

٦ — وحول السؤال السادس الذي اردنا منه ان نتعرف على وجهة نظر العينة بالكادر المكتبي الذي يتعاملون معه تبين ان ٢٨.١٨ ٪ من العينة يرون الخدمات التي يؤديها الكادر المكتبي ممتازة و ٣٠ ٪ منهم يراها جيدة بينما ٢٩,٠٩ ٪ يعتقدها مقبولة في حين يرى ٩ ٪ منهم ان هذه الخدمات ضعيفة و ٣,٦٣ ٪ وجدها ضعيفة جداً وترك الاجابة عن هذا السؤال ١ ٪ فقط .

من ذلك يتضح أن الخدمات المكتبية من وجهة نظر طالب الدراسات الاولية قد حازت رضاه التام اذا ماجمعنا نسبة من يرى أن هذه الخدمات ممتازة وجيدة ومقبولة التي تشكل ٨٧.٢٧ ٪ من العينة يعزز ذلك الاجابة على السؤال السابع حين اجاب ٥٣.١٨ ٪ من العينة انهم يحصلون على الدوريات او الكتب من المكتبة بسهولة بينما يرى ٣٩.٥٤ ٪ منهم انه يحصل عليهما بصعوبة وترك الاجابة على السؤال ٧,٢٨ ٪ منهم .

٧ — وفي الاجابة على السؤال الثامن كانت النسبة غير متوقعة من قبلنا حيث اننا استهدفنا من السؤال التعرف على مستوى الطالب في فهم التعامل مع المكتبة والخدمات المكتبية وطرق الافادة منها فقد اجاب ٤٨,٦٣ ٪ منهم انهم قد درسوا طرق استخدام المكتبات واصول البحث و ٤٨,٦٣ ٪ منهم اجابوا بعدم تضمن مناهجهم لهذه المادة في حين ترك الاجابة ٢,٧٤ ٪ .

٨ — وحول السؤال التاسع الذي استهدفنا منه التعرف على مدى فائدة البرامج الارشادية عن كيفية استخدام المكتبة الذي أعدته المكتبة ذاتها . اجاب ٣٣ ٪ من العينـة بانهم قد شاهدوا هذا البرنامج ولم يشاهده ٦٧ ٪

٩ — وفي السؤال العاشر حول مدى صلاحية هذا البرنامج وفائدته لهم لاستخدام المكتبة بشكل صحيح اجاب ٤٢٫٧٢ ٪ بانهم يرونه كافياً و٣٣٫١٨ ٪ اجاب بانه غير كاف وترك الاجابة على السؤال ٢٤٫١ ٪ واستهدف السؤال الحادي عشر التعرف على المرحلة التي يفضلها الطالب لحصول على المعلومات حول استخدام المكتبة اجاب ٤٥ ٪ منهم بأنهم يفضلون تعلم ذلك بوساطة كورس دراسي في السنة الجامعية الاولى بينمـا فضل ٥٠٫٩ ٪ ان يكون الكورس الدراسي هذا للطلبة المؤهلين للدخول الى الجامعة في المرحلة الثانوية وترك الاجابة عن السؤال ٤٫١ ٪ .

١٠ — وفي السؤال الثاني عشر حاولنا التعرف فيما اذا كان يلقى الطالب صعوبـة في استنساخ ما يحتاجه نظراً لحاجة الطالب الملحة لهذه الخدمة خاصة في الحصول علـى المقالات العلمية وما تقدمه مكتبات الجامعة من تسهيلات في هذا المجال اجاب ٣٠٫١١ ٪ من العينة بأنه لم يسبق لهم ان احتاجوا لمثل هذه الخدمة بينما اجاب ١٤٫٩ ٪ أنهم يحصلون على هذه الخدمة بسهولة و ٢٤٫٠٩ ٪ بانهم يحصلون عليها بصعوبة و٣٠٫٩ ٪ يحصلون عليها بصعوبة بالغة .

نتائج الاستبيان الخاص بامناء المكتبات

يمكن ان نجمل اهم ما يمكن استخلاصه من اجابات امناء المكتبات على الاستبيان الموجه اليهم بما يلي : —

١ — موقع المكتبة والاثاث المكتبي :

اعتبرت مواقع المكتبات ملائمة باستثناء مكتبات كلية الادارة والاقتصاد وكلية القانون وكلية الطب البيطري وقسم علوم الحياة اما بصدد مدى ملاءمة الاثاث المكتبي للمواصفات القياسية فقد اجاب امناء مكتبات كليات الاداب والهندسة وقسم علوم الحياة اضافة الـى المكتبة بالايجاب . بينما اعتبرت بقية المكتبات وهي مكتبات كليات الطب وطب الاسنان والزراعة والغابات والطب البيطري ومكتبتا قسم الكيمياء والرياضيات ان الاثاث المكتبي غير ملائم

٢ ـ المساحة المخصصة للقراء وعدد المقاعد والمعتكفات .

يتضح من الجدولين المرفقين مايلي :

(أ) ان النسبة بين المساحة المخصصة للقراء وعدد المقاعد في مكتبات الجامعة في المركز الجامعي لايطابق المواصفات القياسية حيث ان هذه المساحة حالياً تبلغ ٣٣٠٥،٩م٢ تخدم ١١،٨١٤ طالباً ، أي بنسبة تقل كثيراً عن النسبة القياسية والتي هي ثلاثة اقدام مربعة لكل طالب . وينطبق ذلك بالنسبة الى مكتبات الكليات الموجودة خارج المركز الجامعي حيث ان المساحة المخصصة لكل قاريء في مكتبة كلية الزراعة تبلغ ٠،٥٨٨م٢ وفي مكتبة كلية الطب تبلغ ٠،٢١٥م٢ بينما تبلغ في مكتبة كلية الادارة والاقتصاد ٠،١٢٧م٢

(ب) ان عدد المقاعد المخصصة للقراء في مكتبات الجامعة في المركز الجامعي تبلغ ٢٠١٢ مقعداً ويشكل هذا نسبة ٥.٨٣ طالباً وهي نسبة مقاربة للنسبة الدولية (٤ طالب الى مقعد واحد) .

اما عدد المقاعد المخصصة للقراء في مكتبات الكليات خارج المركز الجامعي فان النسبة مقابل كل مقعد تبلغ في مكتبة كلية الزراعة ٢.٨٧ طالباً ، وهي نسبة ملائمة جداً على العكس منها في مكتبة كلية الطب حيث تبلغ ٧،٨٨طالباً ، وفي مكتبة كلية الادارة والاقتصاد حيث تبلغ ١٤،٦٦ طالباً مقابل كل مقعد.

(ج) بلغ عدد المعتكفات الخاصة بالتدريسيين والباحثين في المركز الجامعي ثمانية معتكفات في مكتبتي كلية التربية الرياضية ومكتبة قسم الكيمياء وبلغ عددها خارج المركز الجامعي (١٨) معتكفاً ان مثل هذا الرقم يعني ان الفرص المتاحة للباحثين من التدريسيين وطلبة الدراسات العليا ممن تتطلب بحوثهم توفير اجواء ملائمة الى حد كبير فرص ضئيلة جداً .

٣ ـ سياسة التزويد :

يتضح من اجابة العينة عن مدى وضوح السياسة المعتمدة للتزويد ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها مايلي :ـ

(أ) انفردت المكتبة المركزية بالقول ان لديها سياسة تزويد محددة في حين ان مكتبات الكليات والاقسام بما فيها مكتبة كلية الطب ومكتبة كلية الزراعة ـ مع أن كلا منهما تعتبر مكتبة مركزية في حقول تخصصها ـ لاتمتلك سياسة خاصة بها حيث انها من هذه الناحية ترتبط بالمكتبة المركزية .

أن مركزية التزويد تعتبر من النقاط الايجابية نظراً لانها تؤدي الى توزيع سليم للميزانية لاغناء المجاميع الضعيفة في المكتبات كافة .

(ب) بلغ مجموع مقتنيات المكتبات الجامعة من الكتب لعام ١٩٨٤/١٩٨٥ ، (٣٢٠,٠٠٠) كتاباً وبالرجوع الى ما اشرنا اليه سابقاً من ان خطة الامانة العامة للمكتبات اعتمدت توفير نسبة (٣٠) كتاباً مقابل كل طالب فان مجموع ما يجب ان تكون عليه اعدادها قياساً على مجموع الطلبة حالياً والبالغ (١٨,٠٠٠) طالباً هو (٥٤٠,٠٠٠) كتاباً، اي أن ثمة نقصاً في حدود (٢٢٠.٠٠٠) كتاباً.

ان هذا الضعف في بناء مجاميع المكتبات الجامعية وعدم ارتفاعها الى مستوى الطموح الذي خططت له الامانة العامة للمكتبات يفسر النتائج التي اظهرها الاستبيان الموجه للتدريسيين وطلبة الدراسات العليا الذين اوضحوا عن عدم قناعتهم بنسبة كبيرة بقدرة المجاميع المتعلقة باختصاصاتهم على تلبية احتياجات الدراسات الاولية والعليا كما اشرنا الى ذلك في اعلاه

ويبدو أن لهذا الانخفاض في بناء مجاميع المكتبات علاقة بما اوضحه جواب امناء المكتبات عما اذا كان لديهم تصور مسبق عن اتجاهات التوسع في أعداد الطلبة وعـــن الكليات والاقسام العملية المستجدة واتجاهات البحث العلمي في الوسط الجامعي اذ أن الاجابة على ذلك كانت النفي واكتفت واحدة من الاجابات بالقول ان ذلك يتوقف عـلى الجامعة ولايخفى ان لغياب التصور المشار اليه مردودات سلبية فان دور المكتبة المركزية في بناء مجموعات الكتب والمواد السمعية والبصرية وغيرها ستبقى قائمة على فرضيات بعيدة الى حد ما عن الواقع ومن المناسب ان نشير هنا الى أن الاستبيان الموجه الى التدريسيين وطلبة الدراسات العليا اوضح — كما اشرنا الى ذلك — انخفاض نسبة مساهماتهم في بناء المجاميع التي ترتبط باختصاصهم المباشر وفي الحقل الثقافي العام . فاذا ما أخذنا بنظر الاعتبار ان عملية الاختيار في المكتبات الجامعية — كما هو معروف عالمياً — تتم بالدرجة الاولى عن طريق التدريسيين وادارة المكتبة أدركنا أي خلل يكمن في هذا المجال.

ج — خدمات مسؤولي المعلومات : —

ان الخدمة التي يؤديها مسؤول المعلومات في أية مكتبة جامعية ذات أهمية كبيرة فـــي تسهيل مهام الباحثين كما سبق الاشارة اليه . وقد اتضح من توجيه سؤال الى امناء المكتبات انه لايتوفر مسؤول معلومات في جميع مكتبات الجامعة باستثناء المكتبة المركزية التي استحدثت هذه الخدمات المرجعية منذ بضعة اشهر وهي خطوة لاشك ذات

اهمية — ويتولى هذه المهمة في المكتبة المركزية اثنان يحملان درجة ماجستير في علم المكتبات كما ان اولهما هو مسؤول معلومات في حقل العلوم الانسانية والاجتماعية يحمل شهادة بكالوريوس آداب (لغة عربية) وثانيهما وهو مسؤول معلومات في حقل العلوم البحته والتطبيقية يحمل شهادة بكالوريوس آداب (لغة انكليزية) وتعتقد امانة المكتبة المركزية انها تحتاج الى اثنين اخرين في هذا المجال.

ان من الاهمية بمكان ان يرافق هذه الخدمات المرجعية اعلام واسع للباحثين وطلبة الدراسات العليا لكي يفيدوا منها في اعمالهم العلمية اذ اظهر الاستبيان بصدد حركة هذه الخدمة — كما مر سابقاً — انخفاضاً في نسبة المستفيدين من ذلك .

ان ارساء تقاليد ثابتة بين الاساتذة وطلبة الدراسات العليا من جهة وبين مسؤولي المعلومات من جهة اخرى من اجل تعميق هذه التجربة الحديثة في مكتباتنا واقامة قدر كبير من العلاقة المبرمجة بين مسؤولي المعلومات والاساتذة وطلبة الدراسات العليا وهو ما يجب ان يصار الى التركيز عليه في الوقت الحاضر ويمكن من خلال نضج هذه التجربة التوسع في تعيين مسؤولي معلومات اخرين .

٥ — الخدمات الفنية : —

أتضح من الاجابات بصدد سياسة الفهرسة والتصنيف مايلي : —

١ — ان المكتبات الفرعية — باستثناء مكتبة الطب والزراعة والادارة والاقتصاد — تعتمد فهرسة وتصنيف موادها المكتبية على المكتبة المركزية . ان سياسة مركزية الفهرسة والتصنيف — عند توفر الامكانيات اللازمة لنجاحها — ذات اهمية كبيرة لانها تؤدي الى تماثل في عملية الفهرسة والتصنيف مما يساعد على اخراج فكرة الفهرس الموحد الى حيز الوجود ويمهد الى ادخال المكننة في هذا المجال .

٢ — تبين أن الفهارس المتوفرة في مكتبات الجامعة كافة متماثلة في احتوائها على (فهرس الاسماء) و (الفهرس الموضوعي) بينما احتوت المكتبة المركزية ومكتبتا الطب والزراعة على (الفهرس المصنف) اضافة الى ذلك وتعتمد جميعها نظام الفهرسة الانكلو — امريكية بينما اعتمدت جميع المكتبات نظام ديوي العشري في التصنيف وشذت عن ذلك مكتبة كلية الطب . ومن مراجعتنا لهذه الفهارس اتضح انها تفتقر الى : —

١ — بطاقات تحليلية .

٢ — انظر وانظر ايضاً See, See also

٣ — استكمال الوصف الببلوغرافي المتعارف عليه لبطاقات الفهرسة .

٤ — توحيد ارقام التصنيف Call No. للكتب حيث تبين لنا ان هناك أعداداً كبيرة من الكتب المماثلة في موضوعها تحمل ارقام تصنيف مختلفة بل أن العديد من النسخ الكتاب الواحد تحمل كذلك ارقام تصنيف متباينة .

ومما يجدر ذكره ان الاشكالات التي أشرنا اليها في اعلاه ترتبط بمرحلة نشوء المكتبة المركزية وعدم توفر الكادر المؤهل مكتبياً للقيام بمهمام الفهرسة والتصنيف على اسس سليمة .

ويبدو أن هذه الظاهرة مشتركة بين أكثر من مكتبة جامعية مما دعا عدداً من المؤتمرات التي عقدت في القطر الى التوصية بمعالجة هذه الاشكالات تمهيداً لتوحيدها واصدار الفهرس الموحد للمكتبات الجامعية في القطر.

٦ — تطوير الكوادر العاملة في مكتبات الجامعة :—

يبدو من الاستبيان ومن خلال المعلومات التي حصلنا عليها من ادارة المكتبة المركزية أن نسبة عدد الذين هيئت لهم دورات تطوير في علم المكتبات لاتتجاوز ١٠ ٪ من مجموع العاملين البالغ عددهم (٨٢) موظفاً .

ويلاحظ من مقارنة خطة تطوير الكادر المكتبي التي تضمنتها الخطة الخمسية لعام ١٩٧٨ مع واقع الملاك الحالي أن كثير من جوانبها لم يأخذ طريقه الى التنفيذ وبغض النظر عن الاسباب التي أدت الى ذلك فان بقاء هذه الكوادر دون تدريب مكثف سيكون له مردودات سلبية على مشاريع المكتبة المركزية في مجالات متعددة.

٧ — المكننة :—

(أ) اتضح من الاجابات ان أياً كان من مكتبات الجامعة بما فيها المكتبة المركزية لم (تمكنن) عملياتها الفنية او خدماتها كما انها لم ترتبط ارتباطاً فعلياً ببنوك المعلومات في العالم . ويبدو من خلال دراسة مشاريع المكتبة المركزية في هذا المجال ان قضية المكننة بكل ابعادها هي موضع اهتمام ملحوظ من قبلها بيد أن هذا الاهتمام بقي في أطار التخطيط والطموح واقامة حوار مع الجهات ذات العلاقة ولايبدو ان الظروف الموضوعية التي افترضت الخطة الخمسية للامانة لعام ١٩٨٠/١٩٨٥ تحقيقها قبل تنفيذ خطواتها في المكننة قد تهيأت ، فالانظمة المكتبية في مكتبات الجامعة كافة — وبخاصة في مجال الفهرسة والتصنيف

كما ذكرنا سابقاً — لم تأخذ صبغتها النهائية كما ان الكوادر العاملة في المكتبات — بالرغم من توفر خطوات ايجابية في هذا المجال بتخرج ستة من هذه الكوادر وحصولهم على درجة ماجستير في علم المكتبات — لم تحقق الاهداف التي حددتها في خطة تطوير كوادرها بشكل متكامل .

ان هذا الجانب — أي اسهام المكننة — يظل متعثراً مادامت الظروف الموضوعية اللازمة لها غير مكتملة مع الاشارة الى ان نجاح ذلك مرتبط بتعاون مكتبات جامعات القطر كافة كما اشير لذلك من قبل .

(ب) اتضح كذلك ان مكتبات الجامعة تفتقر الى الوسائل السمعية والبصرية الا في حدود ضيقة . اما المكتبة المركزية فيتوفر فيها قسم يحتوي على مجموعة مناسبة من هذه الوسائل ان هذا القسم يشكل لبنة مهمة في بناء المكتبة المركزية بيد أن دراسة الحالات التي تم فيها استخدام هذه الاجهزة لاتعكس الصورة المثلى المتوقعة .

وقد ظهر من خلال حوار مباشر مع مجاميع متباينة من الطلبة أنهم لا يعرفون اية معلومات عن هذا القسم مما يؤكد ضرورة وضع دليل توضيحي واعلامي لطبيعة القسم وابعاد استخداماته لاغراض العملية التعليمية .

(ج) اما بصدد اجهزة الاستنساخ فقد اوضح الاستبيان ان الاجهزة المتوفرة في المكتبة المركزية ثلاثة اجهزة فقط اما مكتبات الكليات فليس لدى جميعها اي جهاز تصوير ووضح في ضوء ذلك ان مجموع هذه الاجهزة لايمكن ان يفي بحاجة مجموع الطلبة في المركز الجامعي وخارجه ولقد سبق وأن اشرنا الى أن الاستبيان الخاص بالتدريسيين والطلبة اوضح وجود خلل كبير في هذه الخدمات يجعل من هذه الخدمات عقبة في طريق البحث العلمي .

٨ — المكتبات الجامعية والمجتمع

لمعرفة دور المكتبة المركزية ومكتبات الجامعة فيما يخص حركة البحث الاكاديمي ، والحركة الثقافية والعلمية في المدينة بشكل عام تضمن الاستبيان عدداً من الاسئلة تستوضح عن مستوى الخدمات التي تؤديها هذه المكتبات — وبخاصة المكتبة المركزية — في اطار خدمة المجتمع .

وبالرغم من ان الاجابات تشير الى عدد من الانشطة التي قامت بها المكتبة المركزية فعلا بيد ان هذه الانشطة التي تقتصر على تقديم خدمات الاعارة الداخلية وعدد من

الزيارات لبعض المؤسسات واهداء مطبوعات اليها لاتبدو مما تحكمه خطة مسبقة ، بل أنه يمثل استعداد المكتبة المركزية للتعاون بالقدر المتاح لمن قد يتصل بها من المؤسسات من خارج الجامعة ، ولقد لوحظ من اجابة امناء المكتبات ضعف علاقة مكتباتهم بالمكتبات المحلية والجمعيات العلمية والثقافية كما اوضح حوارنا مع عدد من الباحثين والمتخصصين والادباء في مدينة الموصل أن هناك شعوراً عاماً بالحاجة الى أن يقوم قدر من التعاون العلمي والثقافي من خلال مكتبات الجامعة بما يؤمن تبادل الخبرات بصدد المعرفة والعلم وتطورهما خدمة لحركة البحث والثقافة في المدينة .

أن مدى وابعاد دور المكتبة المركزية في خدمة المجتمع العلمي خارج الجامعة يرتبط بالخصوصية التي تحتلها باعتبارها جزءاً من جامعة يقع بين اهم اهدافها ان يكون لها دور فاعل في المجتمع وعليه فإن ذلك يتطلب ان تولي مكتبات الجامعة والمكتبة المركزية بخاصة هذا الجانب من الاهمية اللازمة ويمكن ان نشير هنا الى ما سبق ان تطرقنا اليه في القسم الاول من البحث بصدد علاقة المكتبة الجامعية بمجتمع المنطقة الذي تتواجد فيه اذ أن المكتبة المركزية تستطيع ان تلعب في ضوء ذلك دوراً بالغ الاهمية في خدمة الثقافة والعلم في مدينة الموصل والمحافظة .

توصيات ومقترحات

في ضوء نتائج الاستبيانات الموجهة الى السادة التدريسيين وطلبة الدراسات العليا والأولية وأمناء مكتبات الجامعة وعدد من المكتبيين ، ولكي تتحقق الفائدة نورد التوصيات والمقترحات التالية :

١ — ان استكمال مجاميع المكتبة المركزية ومكتبات الكليات من الكتب والدوريات واوعية المعلومات السمعية والبصرية بما يتلاءم مع حاجة الدراسات الأولية والعليا القائمة والمحتملة وبما يتناسب مع حجم طلبة جامعة الموصل باتجاه تحقيق النسبة الدولية المتعارف عليها في هذا المجال يقتضي دعم مكانتها الادارية وتمثيلها في جميع اللجان التي تعنى بالتخطيط العلمي المستقبلي للجامعة لكي يتوفر لها التصور السليم لبناء المجاميع المشار اليها بناء علمياً سليماً ولكي تستطيع اعتماد سياسة شرائية واضحة .

٢ — نظراً لما لوحظ من ضعف مستوى مساهمة السادة التدريسيين في اغناء المجاميع مما يتعلق باختصاصهم المباشر او في الحقل الثقافي العام ، نقترح ان يتم حوار بين مسؤولي

المعلومات في المكتبة المركزية وبين رؤساء الأقسام العلمية لمعرفة العقبات التي تحول دون ذلك وتذليلها .

٣ — ان وجود نقص في الدوريات السابقة والمستخلصات يقتضي ان يصار الى اقامة سياسة مشتركة بين المكتبات الجامعية في القطر بحيث تشكل مجاميعها وحدة متكاملة تخدم البحث العلمي . على ان يرافق ذلك تنظيم دقيق لخدمات الاعارة التعاونية يؤمن حصول الفائدة المرجوة الى جانب التوسع في الافادة من خدمات مكتبة الاعارة البريطانية وغيرها من المؤسسات .

ان مثل هذه السياسة ذات فائدة كبيرة كذلك فيما يخص المشاركات السنوية من الدوريات في حالة حصول نقص في أعدادها ، وأن كان تكامل هذه الاعداد واستمرار تكاملها سنوياً مسألة يجب توفرها بالضرورة في كل مكتبة جامعية .

٤ — من الضروري أن يؤدي امناء المكتبات الفرعية دوراً اكبر في بناء المجاميع ، سواء المتوفرة في كلياتهم او في المكتبة المركزية على ضوء ما يتوفر لديهم من احصائيات بخصوص حركة الاعارة واتجاهاتها .

٥ — نظراً لما يقوم به قسم الاهداء والتبادل في المكتبة المركزية من دور فاعل في تزويد المكتبات لمجموعات يندر الحصول عليها في الاسواق المحلية فان من الضروري ان يتم تزويد هذا القسم بخمسين نسخة من كل كتاب تطبعه مطبعة الجامعة كما كان معمولا به من قبل كما ان من الضروري زيادة المبالغ المخصصة للشراء لاغراض التبادل .

٦ — ان للاستمارة الخاصة باحصائيات الاعارة وتوجهات المستعيرين والتي سبق للمكتبة المركزية ان قامت بتنفيذها بالتعاون مع مركز الحاسبة الالكترونية ثم توقفت منذ سنوات ، اهمية بالغة في اعطاء تصور للمكتبة عن كثير من خدماتها وبخاصة مايمكنها من بناء مجاميعها بما ينسجم وحاجة قرائها . لذا فان من الضروري اعادة اصدارها .

٧ — ان من الضروري ان تهتم المكتبة المركزية والمكتبات الفرعية بتغطية الكتاب الثقافي العام — وبخاصة الكتاب العراقي — اذ لم يظهر الاستبيان أن السادة التدريسيين ساهموا في بناء هذا الجانب علماً ان الكثير منهم ومن الطلبة اظهروا من خلال الحوار المباشر معهم وجود مثل هذا النقص ، كما لم يظهر حوارنا مع عدد من مسؤولي المكتبة المركزية انها تحصل دوماً على نسخة من كل كتاب يطبع في العراق باعتبار ان المكتبة المركزية هي مركز ايداع قانوني لمثل هذه الكتب . وحيث انها لاتقوم بشراء الكتب التي تطبع

في العراق باعتبار أن من حقها ان تحصل عليها مجاناً — وهو مالا تحصل عليه بشكل متكامل من حيث الواقع — فان جانباً من المطبوعات العراقية قد يكون كبيراً غير متوفر في المكتبة المركزية او مكتبات الكليات مما يتطلب حلا جذرياً يؤمن ان يكون نزول الكتب في الاسواق المحلية موازياً لوجوده في متناول ايدي الباحثين والطلبة على رفوف المكتبة المركزية ومكتبات الكليات .

٨ — ان من الضروري ان تعطى التخصيصات المالية الخاصة بالمكتبات الأولوية ضمن ابواب الميزانية الخاصة بالجامعة ، وأن تتوازى هذه التخصيصات مع النسب الواجب توفيرها سنوياً لتحقيق الملاءمة بين اعداد الطلبة والأقسام العلمية القائمة والمستحدثة وبين الدوريات والكتب واوعية المعلومات الأخرى .

٩ — ان اخراج تصورات المكتبة المركزية المشار اليها في الدراسة في حقل (المكننة) وكما اوضحتها خطتها السنوية لسنة ١٩٧٨ وملحقها لسنة ١٩٨٠ وما اعقب ذلك من مشاريع خلال السنوات الخمس التالية ، يقتضي ان تضع المكتبة المركزية خطة عملية لتنفيذ تلك المشاريع حسب اولوياتها وضمن مراحل محددة وسقف زمني معلوم ، ومتابعة ذلك اولا بأول .

١٠ — أن (مكننة) الخدمات المكتبية تقتضي توحيداً للتعليمات والانظمة المعمول بها في مكتبات الكليات والاقسام والمكتبة المركزية ، اذ لوحظ تباين بين مكتبة وأخرى يرجع في أساسه — كما يتضح من تعليمات مكتبات جامعة الموصل — الى عدم وضوح العلاقة الادارية والفنية بين هذه المكتبات والمكتبة المركزية مما يدعو الى ضرورة اعادة النظر في التعليمات التي تنظم هذه العلاقة وتحدد الدور الخاص بكل مكتبة .

١١ — نظراً لتعثر مشروع تحديث فهارس المكتبة المركزية ومكتبات الكليات ، ولاهمية ذلك في تحقيق (صحة) و (اكتمال) هذه الفهارس باعتبارها خطوة ضرورية لتنفيذ فكرة الفهرس الموحد لمكتبات جامعات القطر ، وحيث أن توصيات عديدة اتخذت ولم تتجه طريقها الى التنفيذ فان من الضروري أن تبادر المكتبة المركزية بتشكيل فريق عمل من المكتبيين المتخصصين ومن ذوي الخبرة الطويلة الى جانب عدد ملائم من المتميزين من كتاب الطابعة باللغتين العربية والانكليزية لتأمين تنفيذ هذا المشروع مع الاشارة الى أن مثل هذا العمل هو خطوة ضرورية قبل (مكننة) الفهارس .

١٢ — ضرورة استكمال تأثيث المكتبات الفرعية بما يوافق المواصفات القياسية وأخذ ذلك بنظر الاعتبار عند فتح مكتبات جديدة .

١٣ — ان فقدان المكتبة المركزية لطاقة مخزنية تتسع لـ ٢٥٠,٠٠٠ كتاباً بسبب غمر منطقة المخازن بالمياه واعتماد المكتبة سياسة رفع نسبة موجوداتها الى (٣٠) كتاباً مقابل كل طالب ورفع اعداد مشاركتها الى ٦٠٠٠ دورية يقتضي التفكير بشكل عاجل لبناء ملحق للمكتبة المركزية مجاور لها يتلاءم مع التوسعات المشار اليها ويحتوي على طاقة مخزنية مناسبة ، تقدر وفق دراسات علمية يشارك فيها مكتبيون متخصصون مع الاشارة الى أن الاعداد المتوقع قبولها في الجامعة في السنوات الخمس القادمة قد تتضاعف قياساً الى أعداد الطلبة المتوقع تخرجهم من المدارس الثانوية كنتيجة طبيعية لسياسة التعليم المجاني.

١٤ — نظراً لاهمية الدور الذي يمكن ان يؤديه مسؤولو المعلومات فان من الضروري ، أن تكون اعمالهم واختصاصاتهم واضحة للتدريسيين والطلبة ضمن علاقة مخططة ومكتوبة كل مع القنوات التي ترتبط به في الاقسام العلمية ومراكز البحوث في الجامعة الى جانب الباحثين والمفكرين داخل مجتمع المدينة والمنطقة .

١٥ — ان قلة عدد المفهرسين والمصنفين في المكتبة المركزية بالرغم من كثافة الأعمال التي يقومون بها المكتبة نفسها ومكتبات الكليات ، وما اشير اليه في التوصية الخاصة بتحديث الفهارس يقتضي توفير الكوادر اللازمة من جهة وتكثيف جهود المتخصصين في علم المكتبات نحو هذا الجانب من الخدمات المكتبية من جهة اخرى .

١٦ — ان توفير كادر مكتبي مؤهل تنطبق عليه المواصفات الملائمة ، يعتبر من الضرورات التي يجب ان تعطى اهتماماً خاصاً من قبل الجامعة وامانة المكتبة المركزية ، ذلك ان الرغبة بتحويل مكتبات الجامعة الى مراكز معلومات يتطلب ان ينظر اليها من حيث المكانة التي يراد لها أن تكون فيها ويقتضي ذلك السير بموجب خطة تنفيذ ضمن سقف زمني لتطوير مجموع الكوادر الحالية بالصيغ التي تؤدي الى تأهيلها للعمل الذي تقوم به او يراد لها أن تحتله فيما بعد .

١٧ — ان من الضروري تمديد فترات الدوام للمطالعة والاعارة في المكتبة المركزية ومكتبات الكليات . وبخاصة تلك التي تقع خارج المركز الجامعي الى الساعة الثامنة مساء على الأقل .

١٨ — نظراً لوجود نسبة ضئيلة من المتكشفات الخاصة بالتدريسيين وطلبة الدراسات العليا في بعض مكتبات الجامعة ، ولتوفر ثمانين منها في المكتبة المركزية لم تستخدم

بسبب الغاء مخازن الكتب كما يبدو فان من الضروري الأفادة منها وتثبيتها في أحدى قاعات المكتبة وفي حالة التعذر ايجاد مكان لها في مكتبات الكليات التي لايتوفر فيها مثل هذه المقتنيات .

١٩ — ان انخفاض مستوى استخدام طلبة الدراسات الأولية — وهم الغالبية — للمكتبات الجامعية والمحلية كما يتضح من مجمل النسبة العامة التي أوضحها الاستبيان يتطلب دراسة لهذه الظاهرة السلبية وتقديم الحلول لها اذ تكمن خطورة ذلك في أن أهتمامات الطالب منصبة على الكتاب المنهجي وعلى المراجع التي تخدم بعض ما يكلفون به من بحوث فحسب ولاتعكس اهتماماً بتوسيع افقهم العلمي وثقافتهم العامة ، ويبدو أن لذلك علاقة باساليب التدريس الحالية في الجامعة وبكثافة الساعات التدريسية الاسبوعية .

٢٠ — ان من الضروري تأمين ايصال الكتب الجديدة الى الرف باقل وقت ممكن بزيادة عدد العاملين في أقسام التزويد والفهرسة والتصنيف ونقترح ان يصار الى أتباع اساوب يمكن معه الافادة من الكتب الواردة حديثاً باعطائها رقماً مؤقتاً ووضعها على رفوف في قاعة خاصة (قاعة الكتب الجديدة) مع تحديد مسؤول عنها لتأمين استخدامها من قبل الباحثين وتأمين التعجيل بفهرستها وتصنيفها بشكل نهائي.

٢١ — لقد اصبح تدريس مادة المكتبة بعد التطور الذي حصل في علم المعلومات ضرورياً بالنسبة الى جميع فروع الدراسة لذا نقترح :

(أ) ان تتضمن مناهج الدراسة الثانوية تعريف الطالب بالمكتبات الجامعية والمكتبات المحلية في المحافظة والانظمة والاساليب والخدمات المتبعة فيها.

(ب) ان تتضمن مناهج الدراسة الجامعية الأولى كورساً دراسياً في الفصل الثاني من السنة وضمن مادة (اصول البحث) على ان يركز هذا الكورس على الاطار العام للخدمات المكتبية وأن تلاحظ خصوصية كل كلية .

(ج) ان تتضمن السنة التحضيرية الأولى للدراسات العليا محاضرات مكثفة في اطار التعريف بشتى قنوات المعلومات والتدريب على استخدامها عملياً .

أن هذه التوصية تستند الى نتائج الاستبيان الخاص بالطلبة والى التجربة التي تمت من قبل مسؤولي المعلومات بالمكتبة المركزية وبتنسيق مع كليتي الاداب والعلوم حيث اظهر الحوار مع طلبة الدراسات العليا الذين حضروا هذه المحاضرات اهميتها وفاعليتها .

٢٢ — نظراً لعدم وجود فرع للمكتبة الوطنية او مركز لحفظ الوثائق في المحافظة فان المكتبة المركزية بما تملكه من امكانيات يمكنها بالتعاون مع الهيئات والمؤسسات والجمعيات العلمية والتراثية ان تقوم بدور رائد في الدعوة والمساهمة بالمشاريع التي تؤمن الحفاظ على تراث المنطقة . ان اسهام المكتبة المركزية بمثل هذه المشاريع يعني أداء دور حيوي تجاه المجتمع والحفاظ على شخصيته الوطنية والقومية كما أنها يمكن من خلال ذلك أن تحصل على وثائق ومعلومات ذات ارتباط مباشر بحركة البحث العلمي.

٢٣ — ان من الضروري قيام قدر من التعاون المبرمج بين المكتبة المركزية والمكتبات المحلية فيما يؤمن تبادل الخدمات والخبرات ونظراً لاحتواء هذه المكتبات على مصادر ومخطوطات ودوريات نادرة فان من الضروري ان يتوفر في المكتبة المركزية نسخ من فهارس هذه المكتبة ليتسنى للباحثين والطلبة الافادة من ذلك.

٢٢ — بهدف اشاعة روح المعرفة وحب القراءة والكتاب ولتأمين وصول اعداد من خريجي المدارس الثانوية إلى الجامعات على مستوى جيد من الوعي العلمي والثقافي نقترح ان تقوم المكتبة المركزية باقامة دورات لمسؤولي المكتبات في المدارس المتوسطة والثانوية ، علماً ان الغالبية بينهم لا يتمتعون بمؤهلات مكتبية .

٢٤ — بهدف اقامة قدر كبير من التعاون العلمي بين المكتبة المركزية وبين الباحثين من العلماء والمفكرين والادباء والتراثيين في مجتمع الجامعة والمدينة والمحافظة نقترح ان يصار إلى تأليف جماعة (اصدقاء المكتبة) من بين هؤلاء ليتسنى الافادة من خبراتهم وليتمكنوا هم من الافادة من المكتبة المركزية ضمن ضوابط وتعليمات خاصة بذلك .

٢٥ — في حين أن الادبيات الخاصة باللغات الاجنبية مكشفة تكشيفاً دقيقاً وموسعاً اضافة إلى توفر المستخلصات بما يسهل مهمة الباحثين إلى حد كبير . لوحظ ان ثمة فجوة كبيرة من هذه الناحية فيما يخص الادبيات باللغة العربية . ان تبني مشاريع عمل رائدة لسد هذه الثغرة بشكل تدريجي ليس من مهام الاقسام الحالية في المكتبة المركزية مما يستدعي استحداث قسم خاص بالتوثيق فيها للقيام بمثل هذه المهام علماً ان هنالك توصيات عديدة من حلقات دراسية ومؤتمرات مكتبية بضرورة احتواء المكتبات المركزية الجامعية على اقسام للتوثيق.

٢٦ — استكمالاً لما ورد في الفقرة الحادية عشر ، نرى من الضروري ان تتحول المكتبة المركزية من نظام الفهرسة المتبعة حالياً إلى نظام التوصيف الببلوغرافي العالمي نظراً لملاءمة هذا النظام لمشاريع المكننة .

٢٧ — ضرورة التعجيل باستكمال مشروع البحث المباشر Online Service وتنفيذ فكرة ربط المكتبة المركزية بمركز التوثيق العلمي بربطها بمركز Dialog نظراً لأهمية ذلك في تسهيل مهام الباحثين للتعرف على احدث ما يصدر في مجال اختصاصهم.

الهوامش

1. Wilson,Louis Round & Tauber, Maurice F. "The university library" 2nded... columbia University press, N.Y.,1966,P. 18 .
2. Wilson, Louis R. Ibid P. 19, Higham, Norman, "The library in the university." Andre Deutsch- London, 1980. P 11., I Frdon, sam E. "The objectives of the African university libraries: The Nigerian Experience." In: International Library Revew. 10, 1978., P. 43 .
3. IFrdon, sam E. Ibid, pp 44-45
4. Higham, Norman. op. cit., PP.14-15.
5. IFrdon, sam E. op. cit., PP. 45- 46 .
6. Higham, Norman. op. cit., P. 196 .

(٧) عليان ، ربحي مصطفى «الخدمات المكتبية : دراسة لخدمات القراء في مكتبة الجامعة الأردنية »في مجلة المكتبة ، ١٦(٢)، ١٩٨١ ص٢٨

(٨) قنديلجي ،عامر ابراهيم واخرون .الكتب والمكتبات : المدخل الى علم المكتبات والمعلومات ، دار الحرية – بغداد ١٩٧٩، ص٩٢

9. American Library Association, "standards for university libraries." In: College & Research Libraries News 40 (2) April 1979, PP.101- 110
10. Higham, Norman. op. cit., P. 110 .

(١١) عليان ، ربحي مصطفى، المصدر السابق، ص٢٩

(١٢) قنديلجي ،عامر ابراهيم ، المصدر السابق، ص٨٨ – ٨٩

(١٣) عمر ، أنور احمد .المعنى الاجتماعي للمكتبة .مكتبة النهضة –القاهرة ط٤ ، ١٩٦٤ ، ص ص٩٥ – ٩٨

14. Hoyl, Lawrence. «Friends of College and University Libraries
In: wallace, smith, sarah Leslie (ed) . Friends of Library: organization and activities. ALA, Chicago, 1962,PP 71- 73.

15. Loveday, A.J. "some thoughts on the university on the university Libraries contribution to collaborative resource sharing in developing countries with special references to acquisitions. "In Verviiet, D.L.& saur, K.G. (edrs) Resource sharing of libraries in developing countries. Munchen 1979. P. 57.

16. Davinson, Donald. "Reference service." Clive Bingley-London, 1980. P.

17. Crossley, charles A. "The subject specialist librarian in an academic library: his role and place," In ASLIB proceeidings, 26 (6). June 1974, PP. 236– 249.

18. Katz, William A. "Introduction to reference work, vol. I, Basic In Information sources, 3rd ed.

19. Downs, Robert B & Heussman, John W. "standards for university libraries In: College & Research Libraries, 31 (I), January 1970, p. 28-35.

20. Horton, John J. "Library liaison with social scientists: relationships in a university context." In: ASLIB Proceedings, 29 (4), April 1977 P. 146- 157.

(٢١) قنديلجي ، عامر ابراهيم ، المصدر السابق ، ص ١٢

22. Apted, sheila. "Choice of material," In: New Library world, 79 (931) January 1978, P. 126– 128.

23. Katz, William A. Loc cit, P. 24– 26

24. Francis Simon. "Repor on the university of Mosul Libraries, IRAQ." London- Library Development Consultants, 1976. P. 2– 14.

(٢٥) العيسي ، محمد ، «حضارة العرب في حفظ وثائقهم» ط٣ دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، ١٩٨١ — ص ٤٥ .

(٢٦) حسب الله ، سيد ، «بنوك المعلومات» او المصادر والمراجع الببليوغرافية المحسبة . دار المريخ — الرياض ، ١٩٨٠ ، ص ١١ — ٩٦

27. Katz, Willaim A. Loc. cit ., P.23.

(٢٨) تيد لوسي «مقدمة الى نظم المكتبة المبينة على الحاسب الالكتروني» ترجمة محمود احمد أتيم ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم –تونس ١٩٨١، ص١٦١–١٦٥.

(٢٩) حسب الله ،سيد المصدر السابق، ص٦٥.

(٣٠) قنديلجي ،عامر ابراهيم .المصدر السابق ،ص٢٥٠

31. Higham, op. cit. p.196.
32. Loveday, op. cit. p. 57.
33. Loveday, Ibid, p. 90 .
34. Wilson, op. cit. p.529.
35. Stubbs Kenson. "University librariestandarsa and statistics." In:College& Research Libraries, 42 (6), November 1981,p. 527– 538 .

(٣٦) التقرير السياسي للمؤتمر القطري الثامن.

(٣٧) المقصود بذلك لجنة المستلزمات الخدمية التي الفت لدرسة واقع المكتبات والمطابع ودور النشر والمايكروفيلم.

(٣٨) انظر محضر الجلسة التاسعة عشرة من السنة (الجامعية السابقة لمجلس جامعة الموصل من ١٩٧٣/١٢/٢٤

(٣٩) تقرير عن المكتبة المركزية ومكتبات الجامعة في ١٩٧٤/١١/٣٠.

(٤٠) الخطة الخمسية للامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل في ١٩٧٨/٧/٢٩ ص٢

(٤١) المصدر نفسه، ص١٣ — ١٤

(٤٢) تم من سنة ١٩٧٤ بالتعاون بين الامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل ومركز الحاسبة الالكترونية اعداد استمارة خاصة تحصر التوجهات العامة للاستعارة من حيث الكم والنوع لغرض الحصول على مؤشرات للافادة منها في تنفيذ سياسة شرائية منسجمة مع الاحتياجات الحقيقية للمستفيدين ولتحقيق اغراض مكتبية اخرى . الا أن هذه الخطوة استمرت حتى سنة ١٩٨١. ثم توقفت منذئذ .

(٤٣) الخطة الخمسية للامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل من ١٩٧٨/٧/٢٩ ص١ — ٧

(٤٤) انظر ورقة العمل المقدمة من الامانة العامة لمكتبات الجامعة الى الحلقة الدراسية الثانية لتطوير المكتبات الجامعية المنعقدة في جامعة الموصل من ١٤/ ٥ /١٩٧٩ وانظر التوصية الثالثة من توصيات هذه الحلقة.

(٤٥) انظر خطة الامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل المعدلة من ٦/ ٥/ ١٩٨٠ والتي تنتهي سنة ١٩٨٥. ص٩

(٤٦) خطة الامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل من ١٩٧٨/٧/٢٩، ص٣

(٤٧) خطة الامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل المعدلة من ١٩٨٠/٥/٦، ص٦

(٤٨) خطة الامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل في ١٩٧٨/٧/٢٩، ص٥

(٤٩) خطة الامانة العامة لمكتبات جامعة الموصل المعدلة في ١٩٨٠/٥/٦، ص٧

(٥٠) محضر لجنة المستلزمات الخدمية الخاصة بورقة عمل قطاع التربية والتعليم لسنة (٨١/٨٠ ١٩٨٥/٨٤). ص٢

51. BLLD British Library Lening Division, ISI (Information science Institution) .

(٥٢) انظر مقررات المؤتمر المكتبي الاول والثاني والثالث والرابع والخامس التي اقامتها جمعية اتحاد المكتبيين العراقيين سنة ١٩٧٤، ١٩٧٥ ١٩٧٦، ١٩٧٧، ١٩٨٠ توصيات لجنة المكتبات الجامعية .

جدول خاص
بالمكتبات في المركز الجامعي

اسم المكتبة	المساحة المخصصة للقراء	عدد المقاعد	عدد المعتكفات	عدد الطلبة
مكتبة الهندسة	١٧٦,٧٠ م٢	١٠٦	—	٢٥٩٢
مكتبة الآداب	١٦٠ م٢	٠٩٢	—	١٥٣٥
مكتبات كلية العلوم: الرياضيات	٠٤٠ م٢	٠٦٠	—	
الكيمياء	٠٦٠ م٢	٠٥٠	١	٢١٩٦
الجيولوجي	٧٠ م٢	٠٥٠	—	
علوم الحياة	٠٧٤ م٢	٥٢	—	
الفيزياء	٠٩٠ م٢	١٦	—	
مكتبة التربية	٤٠٠ م٢	٢٥٠	—	٣٦٦٤
مكتبة التربية الرياضية	٣٩ م٢	٠٢٦	٧	٠٦١٨
كلية الطب البيطري	١٠٠ م٢	٥٥	—	٥٧٥
مكتبة القانون	٤٠ م٢	١٨	—	٥١٨
مكتبة طب الأسنان	٥٦.٢٠	٣٦	—	١٤٦
المكتبة المركزية	٢٠٠٠ م٢	١٢٠٠	—	—
المجموع	٣٣٠٥,٩٠	٢٠١١	٠٨	١١,٨١٤

جدول خاص
بالمكتبات خارج المركز الجامعي

اسم المكتبة	المساحة المخصصة للقــراء	عدد المقاعد	عدد المعتكفات	عدد الطلبة
مكتبة كلية الطب	٣٤٠ م٢	٢٠٠	٣ —	١٥٧٦
مكتبة كلية الزراعة	٨٣٦ م٢	٤٩٤	١٥	١٤٢١
مكتبة كلية الادارة والاقتصاد	٢٨٠	١٥٠	—	٢٢٠٠
المجموع	١٤٥٦	٨٣٤	١٨	٥١٩٧

الوسائل وادوات القياس التي يستخدمها المرشد النفسي والموجه التربوي في التعليم الجامعي

(بحث نظري)

الدكتور طارق محمود رمزي رؤوف
كلية التربية /قسم الارشاد
الجامعة المستنصرية

مقدمة

اسهم التطور الحضاري باحدى حلقاته في تعقيد الحياة المعاصرة ، وقد صاحب ذلك ، ظهور مجالات وقيم ومتطلبات جديدة استلزمت مهارات خاصة وأنماطاً معينة من الشخصية الانسانية تتصف بخصائص سلوكية محددة . وقد أدى هذا الوضع الجديد الى بروز العديد من المشكلات كمحصلة نهائية ، كمشكلات سوء التكيف والقلق والامراض النفسية وغير ذلك . والجامعة باعتبارها حلقة في سلسلة مترابطة في المجتمع – تأثرت هي الاخرى بهذه التطورات الحضارية شأنها في ذلك شأن بقية مؤسسات المجتمع الاخرى فاصبحت متطلبات الحياة الجامعية الحديثة وما ارتبط بها من تطور تقني وتقدم اكاديمي في كافة المرافق الحيوية لها عاملا مهماً من العوامل التي أسهمت في بروز العديد من المشكلات التي أنعكست على السلوك العام لطلبة الجامعة باعتبارهم يمثلون شريحة مهمة وركناً اساسيا في الجامعة ، وقد قاد ذلك الى تطور اهداف الجامعة باتجاه احتواء اغلب هذه المشكلات من خلال ايجاد السبل العلمية التي تمكنها من اداء دورها الفعال في المجتمع وتمكين الطلبة الجامعيين من الدخول الى مجتمع يماثل في بنائه واعماله وأدواره ومؤسساته

الجامعة التي تخرجوا فيها. فقد أدركت الجامعات العراقية ان تكنولوجيا الغد لاتتطلب رجالا يتسمون بسطحية التعليم العالي ويستمرون العمل التقليدي الممل ولارجالا يتلقون الاوامر وينفذونها كالآلة فحسب ، بل انها أدركت ان من أولى مهامها هو اعداد الخريجين ، ليكونوا قادرين على أن يشقوا طريقهم وسط البيئة الجديدة ، وعلى اتخاذ قرارات بناءة ، وتحمل التنوع والتغير . ولذلك صار من احدى اهدافها الاساسية رفع قدرة الطلبة في الجامعة على التكيف . ومحاولة تذليل الصعوبات التي تواجههم وتوجيه التعليم الأكاديمي نحو هذا الغرض من اجل تحديد اشكال العلاقات الانسانية التي سوف تبرز ، وانواع المشكلات الاخلاقية والتربوية التي سوف تثور وانواع المصاعب والاضطرابات النفسية التي قد يعاني منها الطلبة . ومن هنا اضحى توجيه وارشاد الطلبة في الجامعة امر حتمي ، يجب ان تأخذ به الجامعات وتدخله ضمن برامجها ونشاطاتها الحيوية . ولعل ابلغ دليل على حاجة الجامعة الى الارشاد والتوجيه باعتبارهما عنصري تقدم وتطوير الى الافضل أدخالهما ضمن انشطتها كخدمات حيوية تعمل على حل مشاكل الطلبة وبث الرضى والطمأنينة فيهم، وتوجيههم بما يتفق وقدراتهم بغية تمكينهم من القيام بدورهم الفعال في تغيير وتطوير بنية المجتمع مستقبلا بطريقة موضوعية بناءة غير متأثرة بما يعانونه من مشاكل واضطرابات . ومن هنا جاء تأكيد القيادة السياسية في العراق والمسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات على اهمية هذه البرامج في مراحل التعليم وبضمنها الجامعة كمؤسسة علمية .

ان نجاح برامج الارشاد والتوجيه في الجامعة يستلزم بلاشك توفر أدوات ووسائل موضوعية ودقيقة ، وتعتبر وسائل وأدوات القياس والتقويم التربوي واحدة من أهم الاساليب التي يمكن بواسطتها تحقيق هذه الغاية ، حيث انها يمكن ان توفر المعلومات الضرورية عن الطلبة ويمكن اعتبار نتائجها مؤشرات دقيقة للتنبؤ بالمشكلات التي قد يعاني منها الطلبة في الجامعة لذلك فان هدف هذا البحث هو دراسة ومعالجة الموضوعات التي تتعلق باستخدام أدوات ووسائل القياس والتقويم في الارشاد والتوجيه التربوي في التعليم الجامعي .

وتأسيساً على ماتقدم تطلب انجاز البحث الحالي معالجة عدد من الموضوعات التي يراها الباحث مهمة في توضيح استخدام أدوات ووسائل القياس الموضوعية في برامج الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة ، وقد تم معالجة ذلك ضمن محاور متعددة

فقد تضمن المحور الاول مفهوم الارشاد والتوجيه التربوي ، وأهداف الارشاد والتوجيه في الجامعة ، كما تضمن المحور الثاني الموقف من استخدام أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه في التعليم الجامعي . ومناقشة الاسس الفلسفية لاستخدام أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه . بينما ركز المحور الثالث على الاهداف العامة لاستخدامات أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه في الجامعة ، والنتائج السلبية لسوء استخدام أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه في الجامعة . اما المحور الرابع فقد ركز على دور الجامعة ومؤسساتها في امكانية جعل استخدام أدوات ووسائل القياس فعالا في الارشاد والتوجيه في الجامعة . وعرض لمؤشرات مقترحة لاستخدام أدوات ووسائل القياس الفعالة في الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة . وتضمن المحور الخامس مناقشة الوسائل وأدوات القياس التي يستخدمها المرشد النفسي والموجه التربوي (*) في التعليم الجامعي ، وصياغة عدد من التوصيات والمقترحات للاستخدام الامثل لادوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه في الجامعة .

المحور الاول

١ ــ مفهوم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

ان من نافلة القول الاشارة الى أن التحديد الدقيق والواضح لكل من مفاهيم الارشاد والتوجيه والعلاج النفسي امر في غاية الاهمية خاصة في مثل هذه البحوث . ذلك ان دقة التحديد ووضوح المعنى اجرائياً للمصطلح يتيح بلاشك امكانية التعرف على الادوات ووسائل القياس المناسبة التي يمكن استخدامها في البرامج المختارة . ان الخلط بين هذه المفاهيم قد يعود الى نتيجة معكوسة في هذا الاتجاه ولتحديد الاتجاهات الحديثة لمفهوم الارشاد النفسي علينا :

١ ــ ان نحاول تعريفه أولا و٢ ــ ان نميز بينه وبين العلاج النفسي و٣ ــ وأن نميز بينهما وبين التوجيه التربوي وتحديد الفروق الاساسية . ذلك ان من الصعوبة بمكان تعريف أي نشاط يضم فردين يرتبطان معاً في غرض واحد لتيسير التغيرات السلوكية المطلوبة لاحدهما

(*) يقصد بمصطلح المرشد التربوي او التدريسي المرشد اينما ورد في هذا البحث التدريسيون الذين اوكلت اليهم مهمات ارشادية وتوجيهية في الجامعة ضمن المهمات الجامعية المناطة بهم ، وذلك لعدم وجود مرشد نفسي وموجه تربوي متخصص للاضطلاع بهذا الدور حالياً في الجامعة .

ففي حالة الارشاد فان الصعوبة تتضاعف بسبب عاملين رئيسين ، أولهما ان العديد من المنظرين الذين حاولوا تعريف الارشاد النفسي انطلقوا في ذلك وفقاً لمجالات تخصصهم واتجاهاتهم الاكاديمية التي يؤمنون بها. وفي هذا المجال يعرض لنا هان (٥:١٩٥٣) ثلاثة نماذج مختلفة منهم تؤكد على الارشاد النفسي وتهتم به فالاولى تتجه نحو التأكيد على الرفاهية الاجتماعية امثال كومبس coombos وروجرز Rogers وغيرهم ممن يمثلون المدرسة الظاهراتية Phenomenological School ، والثانية تمثل المجموعة ذات الاتجاه الطبي امثال ثورن Thorn . والثالثة تمثل المجموعة التي تركز على الادارة الطلابية وتهتم كثيراً باستخدام وسائل القياس في الارشاد النفسي امثال سترونك Strong ووليامسون Williamson . وقد اشار بطريقة مماثلة تقرير اصدرته الجمعية النفسية الامريكية-قسم علم النفس الارشادي (1961) الى أن التوجيه المهني والقياس السيكومتري وبناء الشخصية قد اندمجت الان في اطار علم النفس الارشادي Counseling Psychology ومما تقدم يمكن ان نفسر ببساطة سبب التباين في التعاريف التي أعطيت للارشاد النفسي والتوجيه التربوي لدى هؤلاء.

وثانيهما : انه يصعب بدقة فصل نظريات الارشاد عن نظريات التعلم ، ونظريات الشخصية عن النظريات العامة للسلوك . لذلك وقبل ان نخوض في معنى الارشاد والتوجيه علينا ان نميز بدقة بين الارشاد والعلاج النفسي . فقد افترض (٢٢:١٩٦٥) وجود فروق رئيسة بين الارشاد والعلاج النفسي ينبغي ان يدركها المشتغلون بالارشاد والتوجيه في الجامعة منها :

(أ) ينحصر اهتمام الارشاد بالسلوك الوسيلي وبوظائف المشكلات وبالمواقف وبالخيارات المتخذة والاعمال ، ووفقاً لذلك فان أهداف الارشاد اكثر تحديداً من اهداف العلاج النفسي .

(ب) يتعامل الارشاد النفسي مع طلبة اسوياء بينما يتعامل العلاج النفسي مع عصابيين .

(جـ) ان تدريب المرشد النفسي في مستوى الدكتوراه لمدة سنتين في علم النفس العيادي clinicalPoychilogy قد يقود على الارجح الى توهم نفسه على انه معالج نفسي مما يشكل خللاً في وظيفته اساساً .

(د) يختلف الارشاد النفسي عن العلاج النفسي ، في أن الاول تهتم الاساليب المستخدمه فيه بالاحداث الحالية اكثر من اهتمامها بالماضي . وبالمعرفة اكثر من اهتمامها بالاثر وبالوضوح اكثر منه بالغموض .

وقد استخدم الارشاد النفسي ليدل على المدى الواسع من الاساليب كالتي تضمن تقديم المشورة ، التشجيع ، تقديم المعلومات ، تفسير نتائج الاختبار والتحليل النفسي . ويشير كل من ثيرتز وستون (٢١ : ١٩٨٠) الى أن English and English يعرفون الارشاد باعتباره «العلاقة التي يحاول فيها الفرد مساعدة الاخرين على فهم وحل مشكلات تكيفهم » ويشير بلوجر (٧ : ١٩٧٤) الى الارشاد النفسي كونه «مساعدة الفرد على ان يغدو اكثر فهماً ووعياً بنفسه وبالوسائل او الطرق التي تتيح له الاستجابة للمؤثرات في بيئته . كما تساعده على تكوين معنى ذاتي للسلوك ولبناء ووضوح أهدافه وقيمه للسلوك في المستقبل . ويرى جايلن (٩ : ١٩٦٨) في الارشاد هو «مسمى واسع للعديد من الاجراءات التي تساعد الافراد على تحقيق التكيف ، كاعطاء الاستشارة ، والمناقشات العلاجية والعون المهني » ومما يلاحظ ان هذه التعاريف اهتمت بالجانب المعرفي من العملية . بينما تركز الاهتمام الحالي في عملية الارشاد على الخبرات الفاعلة (كتكوين بعض المعاني الشخصية للسلوك وللاهداف . كما ركزت التعاريف الحديثة للارشاد على امكانية دمج اكثر من فرد واحد يمكن ان يستفيد من الارشاد خلافاً للتعاريف الاولى التي حددت الارشاد بكونه علاقة فرد بفرد .

واذا ما انتقلنا الى التوجيه Guidance يمكننا أن نتبين انه يعني أشياء مختلفة للعديد من الافراد ، ذلك اننا كثيراً مانسمع تعبيرات مثل «التوجيه هو التربية» والتوجيه هو التدريس و «التدريس يمثل الاساس في برنامج التوجيه ». وتعبر كل من هذه التعبيرات عن جانب من الصدق والصحة . ولكن هناك في نفس الوقت نوعاً من التعميم ، والجزم يقودان الى التضليل . فمثل هذه التعبيرات قد لاتكون شاملة بدرجة كافية مما قد يجعلها ذلك قاصرة في أن تعكس المبادىء الاساسية للتوجيه التربوي . فالتوجيه كما يراه ديلر (١٧ : ١٩٦٨)هو «عملية مساعدة الافراد لتحقيق الفهم اللازم لانفسهم وتوجيهها الضروريين لهم لخلق حالة التكيف القصوى للمحيط المدرسي . والبيتي . ووحدة الجماعة » . كما يعرفه جايلن (٩ : ١٩٦٨) على انه «الاساليب المستخدمة لمساعدة الافراد على ايجاد الرضا التام في مجال عملهم التربوي والمهني . ويتضمن التوجيه استخدام

المقابلات والاختبارات، ودراسة المعلومات التي تمثل الاطار المرجعي عند الفرد ، بغية الوصول الى تخطيط منظم للتواصل المهني والتربوي».

وبناء على ما تقدم عرضه نرى ان من الشائع ملاحظة اقتران الارشاد والتوجيه التربوي ببعضهما البعض . بل اننا نصادف استخدام مصطلح «المرشد التوجيهي Guidance Gunslor بصورة شائعة في كثير من المجلات العلمية والمطبوعات المتداولة . مع ذلك وبالرغم من استخدام المصطلحين بصورة مترادفة لدى العديد من المشتغلين بمجالات الارشاد والتوجيه والاختبارات والمقاييس الا انه يمكن تبين بعض الفروق المنهجية بينهما نجمل بعضها في أدناه :

(أ) ان التوجيه لايقتصر على فئة عمرية او مرحلة دراسية محددة ، بل ان للتوجيه دوراً يقوم به ابتداءاً من الطفولة وحتى النضج وهو يشمل حتى مرحلة النضج وما بعده . بينما يمثل الارشاد النفسي واحداً من الخدمات التي يتضمنها برنامج التوجيه التربوي .

(ب) يمارس التوجيه التربوي في الجامعة بالنسبة لكل الطلاب بلا استثناء ، بمعنى مساعدة كافة الطلبة على الحصول على المعلومات والتخطيط لحل مشاكلهم ، بينما يتعلق الارشاد النفسي بالطلبة الذين يعانون من مشكلات مختلفة .

(ج) تدعى خدمات الارشاد النفسي بعقل وقلب برنامج التوجيه ، وهي بذلك تمثل جزءاً مهماً من عملية التوجيه التربوي .

٢ ــ اهداف الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة

يهمنا ان نؤكد هنا ان معرفة اهداف الارشاد والتوجيه التربوي امر في غاية الاهمية لدى من يريد توظيف وسائل وأدوات القياس والتقويم في خدمة برامج الارشاد والتوجيه لما لذلك من ارتباط وعلاقة متبادلة . ذلك ان تحديد الوظائف بدقة يساعد المتخصصين على اختيار واستخدام أدوات القياس والتقويم المناسبة والملائمة لهدف الارشاد والتوجيه التربوي مما ينسحب اثره على عدم اساءة فهم دور المعلومات والبيانات عن الافراد بما في ذلك نتائج الاختبارات . ومن هنا أدركنا اهمية التعرض لاهداف ووظائف الارشاد والتوجيه التربوي . قد تكون اهداف الارشاد والتوجيه التربوي عامة ومبهمة وحافلة بالتضمينات . وبفحص الاهداف يمكن ان تثار المشكلة الآتية : الى أي مدى تعتمد صياغة اهداف الارشاد على المرشد او على الافراد الذين يحتاجون المساعدة . والواقع ان هذا التباين في الوظائف او الاهداف المحددة قد يكون مرده الى اختلاف الوظائف

التي تضطلع بها الجماعتين ، والى طبيعة الموقف الذي تتعاملان معه سواء كان فردياً او جماعياً ، مهنياً او تربوياً او وظيفياً . ويمكن ان نجمل بصورة عامة بعض الاهداف والوظائف التي ينشدها التوجيه والارشاد التربوي على النحو الاتي :

٢ : ١ تغيير السلوك : ذلك ان من احدى اهم اهداف الارشاد النفسي التي تسعى البرامج اليها هو تغيير سلوك الافراد لتمكينهم من الحياة المنتجة ،ولتمكينهم من ان يكيفوا حياتهم وفقاً لمتطلبات ومحددات المجتمع الذي يتفاعلون معه . ومن المجالات التي غالباً ما يعتبر التغيير فيها مطلوباً هي العلاقات مع الاخرين ،والمواقف البيتية ، التحصيل الدراسي ثم خبرات العمل وما شابه ذلك (٢١ : ١٩٧٣) .

٢ : ٢ جعل الفرد عنصراً مؤثراً في المجتمع من خلال تمكينه من فهم نفسه وفهم ابعاد العلاقات التي تضمه مع الافراد الاخرين (١١ : ١٩٧٣) .

٢ : ٣ تصنيف الطلبة في الجامعة وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم الفردية .

٢ : ٤ تبصير الطلبة بالعناصر الاساسية للمهن والوظائف ومجالات الدراسة المتاحة امامهم وبيان ماتتطلبه من قدرات واستعدادات ، بغية مساعدتهم على اختيار نوع الدراسة التي تتفق وميولهم ، او خلق اتجاه ايجابي نحو الدراسة الحالية ، واختيار نوع المهنة الملائمة والمناسبة .

٢ : ٥ مساعدة الطلبة على تفهم مشكلاتهم والصعوبات التي تواجههم سواء الدراسية منها او التي تتعلق بنواحي تكيفهم وغير ذلك .

٢ : ٦ خلق المقومات الاساسية للافراد لتمكينهم من اتخاذ القرارات التي تعتبر هامة لهم ، فالارشاد والترجيه التربوي يجعلانهم يقدروا ويقيموا النتائج المحتملة في ضوء التضحية الشخصية Personal Sacrifice الزمن ، الطاقة ، المجازفة ..الخ ، ويمكنهم من أدراك القيم وسحبها الى اقصى الشعور عند اتخاذ القرار .

٢ : ٧ مساعدة الطلبة على التحرك الى امام بطريقة ايجابية ومثمرة على اساس جعله قادراً على اعادة استثمار مصادره وكفاءاته ،وأن يعيد اليه نشاط تحقيق الذات بازالة العقبات من طريقه (٣ : ١٩٨١) .

المحور الثاني :

١ ـ الموقف من استخدام أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه التربوي في التعليم الجامعي

ان معالجة موضوع استخدام أدوات القياس والاختبارات في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في التعليم الجامعي تتطلب بالاساس تحديد الاتجاهات النظرية والموقف الأساس من هذه الناحية .ولابد من الاشارة هنا الى وجود موقفين متضاربين يمثلان تيارين فكريين من هذه المسألة سواء أكان مؤيداً او معارضاً لاستخدام أدوات القياس في برامج الارشاد والتوجيه .

يرى البعض من المتخصصين في النواحي التربوية والنفسية ان لادوات ووسائل القياس دور مهم في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي باعتبارها وسائل لاغنى للمرشد التربوي في الجامعة عنها .وفي هذا الاتجاه يؤكد بوردن (٨:١٩٥٥) وتايلر(٢٤:١٩٦١) على اهمية استخدام الاختبارات ووسائل التقويم الاخرى باعتبارها مسألة مركزية في برامج الارشاد النفسي والتوجيه التربوي كونها تحدد تشخيص المشكلات التي يعاني منها الطلبة. وهي بهذا المعنى تزود المرشد التربوي او من يقوم بمهام الارشاد التربوي من التدريسيين في الجامعة بافكار ومعلومات دقيقة عنهم وتبصره كذلك بمؤشرات عن مدى تقدمهم ومدى تأثير الارشاد والتوجيه عليهم . ويذهب مؤيدو هذا الاتجاه الى ابعد من ذلك ، فيذكر كرونباخ (١٠:١٩٧٠) مثلا انها يمكن ان تكون مجالا رحباً للطالب لاكتشاف ذاته ولخلق تصور ذاتي Self image متين وصادق عنه ، اكثر مماهو ترك للانطباعات الخاطئة التي ربما كونها عن نفسه بدون استخدامها . ويبدو ان اعطاء الدور المهم لوسائل وأدوات القياس والتقويم في برامج الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعات مايبرره لدى أصحاب الاتجاه المؤيد . ذلك انهم يعتقدون بانها يمكن ان تكون ذات فائدة كبرى في الارشاد والتوجيه المهني . فاختبارات الميول في رأيهم يمكن ان تقدم خدمات جلية للارشاد والتوجيه في الجامعة كونها تتيح امكانية تزويد المرشدين بمؤشرات ومعلومات مهيئة تتيح لجميع الطلبة وللمرشدين التربويين فهم الميول المهنية الحقيقية للطلبة ومن ثم توجيههم توجيهاً مهنياً صائباً ، مما يترك اثاراً تربوية واقتصادية للجامعة والمجتمع . ومما يعزز هذا الاتجاه ماذهب اليه لايمون (١٦:١٩٥٨) في ذات السياق ، وكذلك انستازي (٦:١٩٧٦) فهم يرون بان أدوات القياس والتقويم يمكن

ان تنفع لاغراض التنبوء بالمخرجات Outcomes في بعض مواقف الحياة المستقبلية للطلبة كأداء طلبة الكليات العلمية ذات الصبغة التطبيقية او في مجالات العمل ، او كما يشير جيبسون (Gibson الى انها تقدم خدمات اساسية تساعد على تخطيط البرامج في أي نظام شامل للارشاد والتوجيه المهني.

اما الاتجاه الاخر فانه يمثل التيار المعارض ومنهم (١٨ : ١٩٦٨) حيث لايضع هؤلاء اهمية بالغة على استخدام وسائل القياس والتقويم في عملية الارشاد التربوي . اذ لايرون ضرورة للاعتماد كلية على منهج القياس والتقويم في برامج الارشاد والتوجيه التربوي. ويبدو ان هذا الموقف الفكري المعارض من دور اساليب القياس والتقويم في هذه البرامج قد يعكس الى درجة كبيرة الاطار النظري الذي يتبناه كل منهم. ففي رأي كارل روجرز (٢٠ : ١٩٤٢) انه ينبغي الايعتمد كلياً على منهج القياس والتقويم في برامج الارشاد والتوجيه التربوي باعتبار ان المنطق الكمي قد يؤدي احياناً الى التضليل في الاحكام : كما ان معرفتنا بالشخصية وادوات تقديرها لازالت في مراحلها المبكرة ، وهناك اعتقاد لدى العديد من التدريسيين المتمرسين والتربويين على ان بعض وسائل القياس والتقويم تنشيء احياناً عادات غير مرغوبة لدى الطلبة تحول اساساً دون تحقيق الاهداف التربوية المهمة (١٨ : ١٩٦٨) . وهم يرون ان الاختبارات التي يستعملها المرشد والموجه التربوي مثلا قد تسهم بصورة او باخرى في تقييد حريته ان استخدمت بشكل غير فعال ذلك انها قد تحول دون تمكينه من وضع مخططاته او معالجة المشاكل المطروحة بالطريقة التي يعتقدها مناسبة . ويؤكد روجرز Rogers ان الارشاد المتمركز حول العميل Client – Centered ينبغي ان يبتعد عن استخدام الاختبارات لان مثل هذه الأدوات لاتركز على مشاعر وانفعالات الطلبة المعنيين بالارشاد ، وهو بذلك يهاجم استخدام الاختبارات النفسية وغيرها من الوسائل المصححة لغرض الارشاد والتوجيه لانها برأيه تضع التدريسي او المرشد التربوي في موقع مسيطر على الموقف . وبرأيه ان الاختبارات يمكنها ان تساعد فقط وبدرجة محدودة في تزويد التدريسيين في الجامعة بنمط من المعلومات التي تتيح لهم فهم الطلبة الذين يرشدوهم ، ولكنه على الرغم من ذلك ينكر الاختبارات جميعها . ويبدو ان كرومان (١٤ : ١٩٦٦) يتفق مع روجرز فيما ذهب اليه ، ويرى ان الاعتماد الكلي على وسائل القياس والتقويم في برامج الارشاد النفسي والتوجيه التربوي امر محفوف بالمخاطر.

ويعزي بعض الباحثين شيوع وجهات النظر المعارضة لاستخدام وسائل القيـــاس والتقويم في عمليات الارشاد والتوجيه الى اسباب منها : —

١—١ ان هذه الوسائل صممت مبدئياً لاغراض الانتماء وليس التنبؤ .

١ : ٢ — ان البعض القليل جداً من المرشدين التربويين او النفسيين يمتلكون المعرفة الاساسية والكفاءة اللازمتين لاستخراج واستخدام المعلومات الدقيقة من وسائل وادوات القياس المستخدمة .

ومهما كان تباين الموقف، الفكري والعلمي من مسألة استخدام وسائل وادوات القياس في الارشاد والتوجيه التربوي ، الا اننا نرى توفر قناعة لدى الكثير من المشتغلين بالارشاد والتوجيه التربوي في جدواها واهميتها في نجاح برامج الارشاد والتوجيه في الجامعة ، سيما وان هناك تأكيداً على استخدام الارشاد والتوجيه في التعليم الجامعي من لدن القيادة السياسية الحكيمة ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، نتيجة بروز الحاجة الى خدمات الارشاد والتوجيه في الجامعة وقد تكمن مسألة الاخفاقات في جعل وسائل القياس والتقويم ادوات ذات مردود ايجابي في عملية الارشاد النفسي والتوجيه التربوي فـي الجامعات الافتقار الى المعارف الاساسية والمهارات المطلوبة من لدن القائمين على اعدادها او مستخدميها او مفسري نتائجها وقد يتأتى ذلك من جملة عوامل قد يكون من ابرزها الاخفاق في اعداد المرشد التربوي الكفء الذي ينبغي ان يمتلك دراية علمية واسعة باساسيات القياس والتقويم ، ونظرية الاختبار ، وفي كيفية استخدام هذه الوسائل . او بعدم توفر الشروط الموضوعية لاستخدامها في برامج ارشادية وتوجيهية ، او بغياب الاساس الفلسفي والنظري المناسب الذي يجب ان يستند اليه عند استخدامها في الارشاد فضلا عن ان سوء استخدامها في برامج الارشاد والتوجيه التربوي قد يؤدي الى نتائج سلبية تعيق تنفيذ تلك البرامج المرسومة مما يجعلها بالمحصلة النهائية محدودة الاثر والفاعليـة .

٢ — الاسس الفلسفية في استخدام أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه التربوي

تقوم ادوات ووسائل القياس والتقويم وكيفية الاستفادة منها في برامج الارشـــاد والتوجيه التربوي على اسس ومبادئ لابد للمشتغلين فيها من فهمها وادراكها ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها . والواقع ان استخدام ادوات القياس في الارشاد والتوجيـه التربوي واصدار الأحكام على النتائج التي يتم الحصول عليها لايمكن ان يتم في فراغ

وانما يتطلب في واقعه تبني اطاراً مرجعياً هو في جوهره اساس فلسفي يعبر عن الاطار النظري الذي يستند اليه برنامج الارشاد والتوجيه في الجامعة . ويفترض في وسائل وادوات القياس المستخدمة في الارشاد والتوجيه ان تستند الى اساسين فلسفيين لهما اثر في تكوين الخبرة التفسيرية لدى القائمين على الارشاد والتوجيه التربوي ، وبالتالي في زيادة استبصارهم باساسيات الادوات التي يتعاملون معها في عملهم . ومالم تكن برامج الارشاد والتوجيه والقائمون عليها على وعي تام بمضامين الاسس الفلسفية التي يقوم عليها القياس والتقويم ، فأن دور الاختبارات ووسائل التقويم المستخدمة سيكون محدوداً وضيقاً بالمفهوم التطبيقي ، ويركز كرونباخ Cronbach في هذا المجال على شيوع فلسفتين رئيستين هما :

١:٢ — الاسلوب السيكومتري Psychometric Method

ووفقاً للاسلوب السيكومتري في القياس والتقويم تعطى تقديرات كمية للنواحي الفردية من الاداء وتقييم النواحي الشخصية للطلبة على اساس التعامل مع الوصف الجزئي لها ويعتمد هذا الاساس الفلسفي في نهجه على مقولة ثورندايك Thorndike «حينما يكون الشيء موجوداً فانه يوجد بمقدار ، فان وجد بمقدار امكن قياسه . ويفرض هذا الاتجاه الفلسفي على من يتبناه ان يولي اهمية كبيرة (مقدار How much) لبعض الخصائص ، كما يقتضي البحث عن المؤشرات اللازمة لفهم الفرد بالاقتصار على بعض الاساليب الاختبارية وادوات القياس .

٢:٢ — الاسلوب الانطباعي . Impressionisitic Method

وتتميز الفلسفة الانطباعية في القياس والتقويم بانها لاتركز على الجزئيات ، اي ان هذا الاسلوب يحاول اعطاء صورة وصفية شاملة عن الفرد فهو بهذا المعنى اسلوب كشتالتي (Gastalt) في جوهره ، اذ يبحث عن مؤشرات عديدة لفهم ديناميكيات الطلبة عن طريق استخدام اساليب القياس والتقويم كافة . الاختبارية واللااختبارية معاً وبمقتضى هذا المنهج يتم تجميع هذه المؤشرات وتكاملها في صورة كلية . وعلى كل من يتبنى هذا الاسلوب في القياس والتقويم ان يولي اهمية قليلة جداً ([illegible]) لبعض الخصائص كبعض القدرات التي يمتلكها الطالب وبصورة أدق فانه يهدف الى [illegible] قياس (كيف How) يعتبر الطالب عند قدرته ، ولماذا (Why) يسلك او يعبر عن هذه الخصائص .

ولكل من الاسلوبين السابقين مميزات ومحددات ، فالاسلوب السيكومتري ينحو الى تجزئة السلوك وهو بطبيعته محدود وواضح في بنائه ولكنه يعتمد في جوهره على توفر الاختبارات ووسائل اخرى ، بينما ينحو الاسلوب الانطباعي الى الوصف الكلي او الى اتخاذ الوحدة Unity اساساً للعمل ، ويعتمد اساليب الملاحظة والبيانات الوصفية ، واساليب التقرير الذاتي report Self ، اضافة الى الاختبارات المختلفة . وتكمن الاختلافات الجوهرية بين الاساسين الفلسفيين في : —

٢ ٢ : ١ — التدوين الموضوعي للمعلومات الضرورية : ويتعلق هذا الامر بتدوين نوع وكمية المعلومات الضرورية تدويناً موضوعياً بالاعتماد على مصادر متعددة (الاسلوب ، الانطباعي) لتكوين صورة شاملة عن الطلبة . او بالاعتماد على مصدر واحد للمعلومات (الاسلوب السيكومتري) .

٢ : ٢ : ٢ — ضبط الاستجابات : ان تكون الاستجابات محدودة البناء او انها اقل تحديداً ربما يؤدي الى ضبط الاداء ، بحيث يؤول ذلك الى الحكم على جميع الطلبة في الجامعة على اساس واحد . حيث ان تحديد الاستجابات يلزم المرشد التربوي او التدريسي بتحديد الاستجابة على سؤال تمت صياغته سلفاً مما يحدد الطالب في نمط معين من الاستجابات التي لاتوفر له فرصة التعبير عن ذاته بصورة شاملة (الاسلوب السيكومتري) . بينما يسمح التحديد الاقل للاستجابة بتباين اكبر في الاستجابات مما يؤدي الى اظهار انماط من الاستجابات ذات طابع فردي اكثر ويساعد ذلك الطلبة على التعبير عن انفسهم بدرجة اكثر شمولية (الاسلوب الانطباعي) مما يساعد ذلك كثيراً المرشد التربوي او التدريسي الذي يتعامل معهم في اداء عمله بكفاءة .

٢ : ٢ : ٣ — وضوح العبارات المستخدمة : اذ ينبغي التأكد الى اي مدى امكن توضيح المهارة للطالب ، باعتبار ان ذلك يوجه طريقة القياس والتقويم ، خاصة ان كانت الاستجابة محددة البناء Structured او كانت اقل تحديداً في بنائها LessStrouctured مما يجعل المرشد التربوي او التدريسي يتحدد باطار فلسفي سواء كان سيكومترياً او انطباعياً.

٢ : ٢ : ٤ — اساليب التصحيح المستخدمة : ويرتبط ذلك بانماط التصحيح المناسبة ، سواء باستخدام اساليب التصحيح العددية ، او باستخدام الاجراءات العددية الرسمية (الجامعية مثلا) لاتخاذ القرارات المطلوبة .

٢ : ٢ : ٥ — اجراءات التفسير : ففي الاسلوب السيكومتري يلاحظ ان على المرشد التربوي او التدريسي الذي يقوم بمهام الارشاد والتوجيه الايثق ثقة تامة بالاحكام القائمة

على الاختبارات والملاحظات باعتبار ان الاعتماد على المنظور الكمي يصاحبه تحذير من وجود خطأ القياس Error of Measurement ،بينما يلاحظ في الأسلوب الانطباعي ان على المرشد التربوي او التدريسي ان يقارن انطباعاته المبنية على مصدر واحد مع انطباعاته المستمدة من المصادر الاخرى عن الطالب الجامعي

واذا ماتمعنا فيما تقدم امكننا الاستنتاج ان على المرشد أو الموجه التربوي او التدريسي في الجامعة ليكون على بينة من عمله ، وحين يستخدم الاسلوب السيكومتري في القياس والتقويم في برامج الارشاد والتوجيه في الجامعة ان يطلب من الطالب عادة الاستجابة الى قائمة تتعلق بسير الحياة Biographical checklist تتضمن مجموعة خبرات يتعرض لها العديد من الناس والتي تعتبر مهمة لنموه ، ثم يقوم بتصحيح الاستجابات موضوعياً على كل مجال مين المجالات المقاسة كالميول والاتجاهات وخبرات القيادة والتعاون ... الخ ثم تسجل الدرجة الكلية التي امكن للطالب الحصول عليها ثم يقوم بتفسيرها في ضوء الفلسفة المتبناة . وعلى العكس من ذلك على المرشد التربوي حين يستخدم الاساوب الانطباعي ان يدعو الطالب الى تدوين مقالة عن سيرته الذاتية Outo Biographical Essay . كأن يطلب منه مثلا كتابة قصة حياته بعدد معين من الكلمات ، وتكون مهمة المرشد التربوي بعد ذلك هي التمعن في تفسير وتقويم النواحي التي عرضها الطالب للتعبير عن نفسه في قصته مركزاً على الاسلوب الانفعالي او الاتجاه العام للانفعالات الذي استخدمه الطالب بوصف ماضيه . وماهي الخبرات الفريدة التي كانت لديه والتي مر بها والتي لم تكشف عنها قائمة سيرة الحياة في الاسلوب السيكومتري وسيوفر ذلك فرصاً جديدة للحصول على معلومات اضافية تخدم التفسير والتقويم الموضوعي من قبل المرشد التربوي او التدريسي للطالب المعين .

وفي اعتقادنا ان استخدام الاسلوبين معاً (السيكومتري والانطباعي) واعتمادهما قاعدة يستند اليها عند استخدام ادوات ووسائل القياس والتقويم في برامج الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة سيجعل دورها شاملا وسيؤدي الى توفير مقومات النجاح لبرامج التوجيه والارشاد الجامعي . وتأسيساً على ماتقدم يتضح ضرورة ان يتبنى المرشد التربوي او التدريسي حين يمارس دور الارشادي وحين يستخدم ادوات ووسائل قياس للحصول على معلومات ضرورية الاسلوبين المشار اليهما سابقاً بغية الوصول الى فهم اشمل وافضل عن الطلبة . ولكن عليه ان يعي الغرض الاساسي من استخدام وسائل القياس والتقويم في عمله الارشادي والتوجيهي في التدريس او الاشراف .

المحور الثالث

١ ــ الاهداف العامة لاستخدامات أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه في الجامعة

ترتكز وسائل القياس ومنها الاختبارات على اساس نظري يفترض أن لدراسة عينة من سلوك الفرد المميز لسمة مالا بد من استخدام وسيلة موضوعية لقياس ودراسة هذه السمة في مجموعها الكلي ــ وطبقاً لذلك تعتبر وسائل القياس اساليب غير مباشرة في قياس السمات المختلفة للافراد وذلك لانها تتفاعل مع تخمينهم للمتغير بحيث يحكم عليه من خلال ذلك فهي بهذا المعنى تعتبر وسائل يستعان بها في عملية الارشاد والتوجيه التربوي لاصدار الاحكام على الطلبة ومقارنتهم مع انفسهم ومع الآخرين . ان تحديد اهداف واغراض ادوات ووسائل القياس وما تتضمنه من مبادىء واساسيات ربما يساعد على تكوين اطار مرجعي لدى المرشدين التربويين او التدريسيين في الجامعة لالقاء الضوء على اساليب وادوات القياس المناسبة واللازمة لها . لذلك فهي يمكن ان تخدم عملية الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة من خلال وظائف تضطلع بها . ويشير الزوبعي والعاني (٢ : ١٩٨٠) الى اغراض الاختبارات ووسائل القياس الاخرى على انها يمكن ان تسهم في :

١ ــ تشخيص المتغيرات ذات الأثر في سلوك الطلبة.

٢ ــ تشخيص صعوبات المتعلم .

٣ ــ تقويم اداء وتحصيل الطلبة.

٤ ــ تقويم الاهداف التعليمية والمناهج الدراسية .

٥ ــ زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

٦ ــ توجيه الطلبة وارشادهم.

٧ ــ تقويم كفاءة المدرس.

٨ ــ تحسين عملية التدريس .

٩ ــ زيادة قدرة المدرس على تقييم طلبة صفه.

١٠ ــ تطوير الجانب الاداري.

ويذكر ابو حطب وعثمان ان وسائل القياس والتقويم يمكن ان تقوم بوظائف مهمة واساسية لخدمات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي باعتبارها وسائل قد تمكن الطلبة من تقييم انفسهم وذلك بالتعرف على نواحي القوة والضعف سواء في ذاته او في علاقاته مع الآخرين، وقد يتم ذلك من خلال جمع المعلومات عن الطلبة الذين قد يعانون من مشكلات تخص تكيفهم في الجامعة مثلاً او قد يرون انهم في حاجة الى مساعدة وتوجيه . وقد تسهم أيضاً في زيادة استبصار التدريسي المرشد او المرشد النفسي والموجه التربوي (ان وجد) بسلوك الطلبة وفهمه لهم : كما قد تستخدم لاغراض التنبؤ بالسلوك في المستقبل .

وتأسيساً على ماسبق يمكن اجمال بعض وظائف واغراض وسائل وادوات القياس التي يستخدمها المرشد والموجه التربوي في الجامعة على النحو الآتي :

١ : ١ اختيار وتصنيف الطلبة : ان ادوات ووسائل القياس يمكن ان تتيح للقائمين على برامج الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة امكانية قبول او رفض بعض الطلبة في دراسة اكاديمية جامعية او في تدريب اكاديمي متخصص . ويمكن ان يساعد اسلوب الاختيار والتصنيف Selection and Classification المرشدين التربويين او المسؤولين في الجامعة على تحديد وتعيين طرق التعامل والاجراءات العلمية التي يمكن ان يتلقاها الطلبة، وانواع البرامج التي تتفق معهم. وقد يكون ذلك مفيداً لكليات التربية الرياضية والهندسة والزراعة والعلوم والكليات العسكرية وبعض المعاهد ذات الصبغة التطبيقية ، وبذلك يمكن ان تخدم عمليات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة باعتبار ان عملية اختيار وتصنيف الطلبة في الدراسة المعنّية او النشاط الاكاديمي المناسب قد تم في ضوء وسيلة موضوعية ودقيقة . وهنا يتبين التأكيد على ناحية مهمة على المرشدين التربويين او المسؤولين عن برامج الارشاد والتوجيه التربوي ان يكونوا على وعي تام بها هي ضرورة التمييز بين «الاختيار «و «التصنيف»، لان وسيلة القياس التي تصلح لاغراض الاختيار قد لاتكون كذلك بنفس الدرجة من الموضوعية والكفاءة اذا مااستخدمت لاغراض التصنيف . ويتفق ذلك مع ما اكده كرونباخ في هذا السياق.

١ : ٢ — تقييم اسلوب التدريس الاكاديمي وطرق التعامل مع الطلبة لتحديد مدى كفاءتها : حيث يمكن ان تخدم وسائل وادوات القياس التي يستخدمها المرشد التربوي او التدريسي التي تناط اليه مهمة الارشاد غرض التعرف على نقاط القوة والضعف في

الاساليب المستخدمة في تدريسه الاكاديمي ، او في طرق التعامل مع طلبته والتي تعتبر عوامل مهمة بلاشك في تحديد مدى كفاءة مستويات الانجاز العلمي والسلوك الشخصي للطلبة. فالنتائج التي تزوده بها هذة الادوات والوسائل قد تساعده على تعديل طرائقه او تطويرها. ففي المجالات الزراعية والصناعية (خاصة بالنسبة لكليات الهندسة والزراعة) يمكن ان تخدم وسائل وادوات القياس غرض الحكم على مدى كفاءة تدريب الطلبة الجامعيين في هذه الاختصاصات من خلال اختبارات الاداء Performancetests كذلك تتبع في مجال السياسة الادارية والاشراقية (كليات الادارة والاقتصاد) من خلال اختبارات الاتجاهات Attitudes tests ، وفي المجال الطبي (كليات الطب والطب البيطري) من خلال وسائل القياس والتقويم التشخيصيةDiagnostic tests .

١ : ٣ — في اتخاذ القرارات والتحقق من الافتراضات المهمة : وبالاضافة الى فائدة وسائل وادوات القياس المستخدمة في برامج الارشاد والتوجيه في الجامعة في اتخاذ القرارات ازاء الامور الآتية : فانها يمكن ان تكون ذات فائدة مهمة للارشاد والتوجيه في الجامعة في قياس نواتج (مخرجاتOut Comes) التجارب العلمية ، ويمكن ان تزود التدريسيين المرشدين في الجامعة بمؤشرات اكثر موضوعية ومستقلة لتقييم الفرضيات التي وضعوها من تلك التي تقوم على الانطباعات الذاتية مما يساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة حول الطلبة وحول مايطلب اتخاذ القرارات بشأنه ، مما يزيد بالتالي في كفاءة البرامج الارشادية والتوجيهية في الجامعة .

١ : ٤ — التنبؤ والتشخيص : ان المعرفة الدقيقة والعلمية باساليب القياس والتقويم ، والدقة في استخدامها لاغراض الارشاد والتوجيه في الجامعة ، قد يساعد التدريسيين المرشدين او المرشدين النفسيين (ان وجدوا) على توظيف نتائجها لاغراض تشخيصية لتحديد الصعوبات الشخصية لدى الطلبة في العملية الاكاديمية في الجامعة . او في التنبؤ الموضوعي المعتمدين على الوقائع العلمية . فبرامج الارشاد والتوجيه تعتمد بحد ذاتها على التنبؤ الكمي الجيد ، كما ان علم الطب والخدمة الاجتماعية والتدريس قد افادوا كثيراً من المعلومات الكميـة التي نجمعها عن سلوك الطلبة مما قد يفيد التدريسيين المرشدين في كليات الطب والتربية والاداب في استخدام ذلك لاغراض التشخيص والتنبؤ .

١ : ٥ — لتحفيز او اثارة الميول التي يركز عليها في عمليات الارشـاد والتوجيـه التربوي . فقد يستخدم بعض التدريسيين المرشدين ادوات ووسائل قياس كمقياس الميـول Interests tests اثناء قيامهم بمهام ارشادية لتحفيز او اثارة تفكير اكثر حـول

واجبات الطلبة ومجالات تخصصهم ومجالات العمل. وقد يؤدي استخدام مثل هذه الوسائل الى زيادة استبصار الطلبة بالمؤشرات المهمة عن المهن التي سوف يعدون لها وذلك من خلال تفسير نتائجها ، او قد تساعد المرشدين على تعريف الطلبة بتلك الميول لتعينهم على تكوين معرفة دقيقة بها.

٢ ــ النتائج السلبية لسوء استخدام أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه في الجامعة

على الرغم من اهمية استخدام ادوات ووسائل القياس في برامج الارشاد والتوجيه باعتبارها وسائل لايمكن للقائم بمهمة الارشاد والتوجيه الاستغناء عنها الا أن بعض وجهات النظر (١٢ : ١٩٧٩ ، ٢١ : ١٩٨٠)تؤكد ان هذه الوسائل قد يساء استخدامها وتفسير نتائجها اذا ماااستخدمت بطريقة غير منظمة وغير علمية من قبل افراد غير متخصصين وفينتج اثاراً ضارة وتعطي نتائج سلبية وغير نافعة لعملية الارشاد والتوجيه التربوي ، مما يحتم على القائمين على تنفيذ برامج الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة الوعي بها ووضعها في الاعتبار عند تخطيط برامج الارشاد التربوي في الجامعة . ويعزز ماجاء اعلاه التحذير الذي اكده الزوبعي واخرون (٢ : ١٩٨٠) ، لذلك ارتؤي في هذا المجال مناقشة ماقد يترتب على سوء استخدام وسائل وأدوات القياس والتقويم في برامج الارشاد والتوجيه في الجامعة من نتائج سلبية وعلى النحو الآتي :

٢ : ١ ــ قد يشجع الاستخدام غير المدروس وغير الفعال لوسائل القياس والتقويم في عملية الارشاد التربوي على زيادة خصائص الاتكالية لدى الطلبة ، الذين ينشدون المساعدة . بمعنى زيادة اعتمادهم على المرشد التربوي وعلى مصدر خارجي لحل مشكلاتهم ، مما قد يصبغ سلوكهم بخصائص غير مطلوبة وغير مرغوبة في المنهج العلمي للارشاد التربوي وفي ذلك بلاشك خطورة على عدم امكانية تنفيذ برامج الارشاد التربوي في الجامعة تنفيذاً سليماً . حيث المفروض ان يأتي حل المشكلة من الطالب نفسه .

٢ : ٢ ــ قد يوحي استخدام ادوات ووسائل القياس والتقويم في عملية الارشاد والتوجيه في الجامعة باضعاف العلاقة بين التدريسي المرشد وبين طلبته لانها قد تسبغ العلاقة بينهما صفة الرسمية . وهذا النوع من العلاقة غير مناسب في العلاقة الارشادية .

٢ ــ ٣ ــ قد لاتكون البيانات والمعلومات التي تعطيها وسائل وادوات القياس والتقويم المستخدمة صادقة بدرجة كافية ، مما تجعل قيمتها محدودة جداً في عملية الارشاد التربوي.

وقد يكون ذلك جلياً حينما يعتمد على مصدر واحد فقط في جمع المعلومات والبيانات ، التي تتطلبها عملية الارشاد والتوجيه في الجامعة : بحيث يتعذر الحصول على محك خارجي External Criterion لبيان مدى صدق وثبات المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها .

٢ : ٤ — قد تحجب البيانات والمعلومات المضللة التي تعطيها وسيلة القياس والتقويم المستخدمة استخداماً غير سليماً الصورة الواقعية للطالب عن القائم بعملية الارشاد والتوجيه التربوي ، مما يتعذر عليه رسم صورة واضحة عنه ، وبالتالي عجزه عن تقديم المعونة الفعالة والسليمة التي تسهم في ايجاد الحلول الناجحة له .ومن المفيد هنا الإشارة الى حقيقة مهمة ينبغي على القائمين بعمليات الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة وضعها في اعتبارهم هي ان مقاييس الشخصية المتوفره قد لاتكون كافية لنقل الصورة الواقعية عند الفرد مالم تدرس بعناية ودقة وصدق بيانات مقاييس الموضوعية المرتبطة بها باعتبارها مؤشرات علمية مهمة في مدى صدق وموضوعية الفرد صاحب المشكلة في استجاباته على المقياس الاصلي ، وما لم يكن القائمون على هذه البرامج الارشادية على دراية والمام تامين ودقيقين بكيفية استخدامها للوقوف على مدى صدق المعلومات المتوفرة .

٢ : ٥ — قد يؤدي الاستخدام غير الفعال لاساليب القياس والتقويم من قبل المسؤولين على تنفيذ برامج الارشاد والتوجيه التربوي الى اعطاء معلومات وبيانات ليست ذات صلة حقيقية وواقعية باوضاع الطالب الذي ينشد المساعدة مما قد تنمي لديه مشاعر النقص Infieriority Feelings والصراع conflict الذي يتعذر محوه ، مما يهدد ذاته ودوافعه فيؤدي بالتالي الى زيادة حدة مشكلته .

٢ : ٦ — قد يعطي سوء استخدام وسائل وأدوات القياس الدقيقة تفسيراً غير دقيق للبيانات التي امكن الحصول عليها . وربما يشجع ذلك عمليات التقويم المجردة وغير المرنة مما يترتب عليه آثاراً خطرة تؤثر على سير عملية الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة ، وبخاصة حينما لايمتلك القائم بمهام الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة الخبرة التفسيرية الكافية والاسس العلمية والشروط الرئيسة للقياس والتقويم التربوي .

٢ : ٧ — يحول سوء استخدام وسائل وادوات القياس دون تمكين المسؤولين عن برامج الارشاد والتوجيه في الجامعات من وضع مخططاتهم التي يرونها مناسبة . او معالجة المشاكل التي تواجهه بعض الطلبة ، وذلك حينما يؤدي سوء الاستخدام الى تكوين عادات غير

مرغوبة لدى الطلبة. وهذه الناحية ان لم تؤخذ بعناية فانها سوف تسهم في عدم تحقيق الاهداف التربوية المهمة (١٨: ١٩٦٨)

ان امتلاك المعرفة الاساسية والكفاءة العالية لدى القائمين على برامج الارشاد التربوي والتوجيه في الجامعة ومنهم التدريسيون المرشدون بالدرجة الاساس، على استخدام وسائل وادوات القياس الضرورية لعملهم، سواء مايتعلق بدقة تطبيقها وتصحيحها او التعامل بشكل مكثف مع الاختبارات المختلفة ونظرية القياس والتقويم، وأسس وانواع التقويم، وأدخال ذلك ضمن برامج اعدادهم المهني سوف يكفل الى حد كبير بتجاوز اغلب الاثار السلبية السابقة، وقد يتيح لهم امكانية الاستخدام الدقيق لها.

المحور الرابع

١ ـ دور الجامعة ومؤسساتها في امكانية جعل استخدام وسائل القياس فعالا في الارشاد والتوجيه

ان النشاط في مجال استخدام وسائل القياس والتقويم وفق الصيغ العلمية الدقيقة لايمكن تحقيقه دون توفر اسس علمية منظمة للاداء الذي لايمكن ضمانه الا من خلال تعليم وتدريب منتظمين لفترات طويلة نسبياً وفي مؤسسات تعليمية كفوءة. ان شروط اعتماد الارشاد والتوجيه التربوي في التعليم الجامعي وما تتطلبه من توفير كوادر متخصصة في الارشاد التربوي يجعل من غير الممكن عملياً اعتماد الصيغ التقليدية في الاعداد المهني لمثل هذه الكوادر المتخصصة من حيث اقامة الدورات التدريبية القصيرة، او اكتساب الخبرة في اثناء العمل، لان هذه المحاور في الاعداد لاتتيح المستوى العلمي الرصين لكوادر يعتمد عليها نجاح برنامج الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة. ان خريجي اقسام التربية وعلم النفس الذين يمكن ان يكونوا كوادر للاضطلاع بمهمة الارشاد والتوجيه لم يعدوا في اعتقادنا اعداداً مهنياً كافياً بحيث يفي بالمتطلبات التقنية الحديثة والمرتكزات الاساسية لنجاح البرامج الارشادية في الجامعة، خاصة مايتعلق منها باساليب القياس والتقويم واستخداماتها لاغراض الارشاد والتوجيه التربوي. وقد تكون ثمة عوامل اسهمت في ذلك منها: عدم وجود الكادر المتخصص تخصصاً دقيقاً ورفيعاً الذي يضطلع بتدريس هذه المادة في الجامعة وقيام البعض ممن يعتقدون انهم قادرون على الاضطلاع بهذه المهمة سواء لتغطية نصابهم او لاعتبارات اخرى بحيث اسهم ذلك في ضعف اعداد الخريجين

في هذه المادة . وقد عكس هذا الضعف في الاعداد فشل الخريجين في تطبيق وسائل القياس والتقويم في برامج الارشاد التربوي او حتى في تدريب الكوادر المؤهلة لقيادة وانجاح برامج الارشاد التربوي في الجامعة .

ان اية محاولة لانجاح برامج الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة بما فيها الاستخدام الامثل والعلمي الرصين لوسائل وأدوات القياس والتقويم في هذه العملية ، لابد ان تستند الى اعادة النظر في بنية مناهج مؤسسات التعليم التي تعنى بهذه الناحية بحيث يتاح لهذه المؤسسات التعليمية اعداد الكوادر اللازمة لقيادة وانجاح مهام الارشاد والتوجيه فيها بالمواصفات العلمية والمهنية التي يتطلبها استخدام وسائل القياس والتقويم في برامج الارشاد والتوجيه . وهنا لابد ان : —

١ : ١ — تتطلب التغييرات اعادة النظر في طبيعة مناهج دورات التأهيل التربوي للتدريسيين التي تنظمها اقسام التربية وعلم النفس في كليات التربية ، وضمن خطط الجامعة لتطوير كفاءة تدريسييها في الجوانب التربوية والنفسية (المهنية) سواء من حيث عدد الدورات المتاحة ،او مدى كفاءة (دقة التخصصات) ومواصفات الكوادر التدريسية التي تحاضر فيها بموضوعات القياس والتقويم . اذ ينبغي ان يركز في هذه الدورات التأهيلية على نظرية القياس واسس وأنواع الاختبارات ووسائل القياس والتقويم الاخرى التي يمكن استخدامها في عمليات الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة ، مع التركيز على الجانب التطبيقي ، وبالامكانات المتاحة . اضف الى ذلك ان الفترة الزمنية المحددة لدورات التأهيل التربوي للتدريسيين كما هو معمول به حالياً — لايعتبر شرطاً كافياً لتزويد القائم بالارشاد والتوجيه التربوي باساسيات الاختبارات والمقاييس ، لان اعداده في هذه الحالة لاينسجم ومتطلبات الحاجة التي تقتضيها الظروف الموضوعية لجعل برامج الارشاد والتوجيه في الجامعة اكثر كفاءة : شريطه ان يسهم في ذلك من لديه الرغبة الحقيقية في هذا العمل.

١ : ٢ — وتستلزم التغييرات ايضاً اعادة النظر في الصيغ التقليدية التي تعتمد في تدريس موضوعات القياس والتقويم في كليات التربية والاداب . تلك التي تتوفر فيها اقسام للتربية وعلم النفس ، بحيث لايتم التركيز على الاسس النظرية لتلك الموضوعات فحسب وانما يخصص للجانب العلمي التطبيقي النصيب الاكبر في مناهجها . مع اعطاء اهمية لاستخداماتها في برامج الارشاد والتوجيه في الجامعة .

١ : ٣ — تقوم مراكز البحوث التربوية والنفسية والاقسام المتخصصة في الجامعات العراقية بتهيئة فرق عمل بحثية لتصميم عدد من المقاييس ووسائل التقويم الضرورية لعمل من يتولى مهام الارشاد والتوجيه في الجامعة . او لتعريق بعض المقاييس الاجنبية التي لايكون تأثير العامل الثقافي بارزاً فيها . على ان يتم اختيار تلك المقاييس او الادوات الاكثر اهمية في انجاح مهمات الارشاد والتوجيه في الجامعات .

١ : ٤ — وتستلزم التغييرات ايضاً انشاء اقسام متخصصة للارشاد التربوي في الكليات المعنية لاعداد الكوادر المتميزة اللازمة لنجاح هذه التجربة في الجامعات واستمراريتهـا بما يكفل توظيف قوى عاملة ذات كفاءة عالية ومعرفة واعيه بكيفية استخدام وسائل القياس او التقويم في برامج الارشاد والتوجيه في الجامعة ، وبما يضمن تجاوز بعض ما قد يترتب على سوء الاستخدام من نتائج ضارة للعملية شريطة خلق موازنة بين الحاجة الفعلية لهم ونسبة المقبولين في هذه الاقسام حتى لايصار الى تكديس اعداد فائضة من الخريجين يفوق الحاجة الفعلية لهم . مما يؤول الى غلق تلك الاقسام مستقبلا كذلك يقترح تحديد نسبة معقولة من الساعات الخاصة بتدريس موضوعات الاختبارات والمقاييس في اقسام الارشاد التربوي .

٢ — مؤشرات مقترحة لاستخدام وسائل وأدوات القياس الفعالة فـي الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعات

ان على التدريسي الذي يعنى بارشاد وتوجيه الطلبة في الجامعة ان يعي في جميع الاحوال أن الغرض من اجراء وتطبيق وسائل وادوات القياس هو مساعدة الطلبة الذين يعتقدهـم في حاجة الى المساعدة للحصول على فهم افضل عن انفسهم ولبيان مستوى قدراتهـم وقابلياتهم . وبذلك يمكن ان يستخدم البيانات والمعلومات التي تعطيها وسيلة القياس كموجهات لهم وتمدهم بالمعلومات المطلوبة . ولاهمية هذا الجانب في مجال الارشاد والتوجيه الجامعي ارتئي اقتراح بعض المؤشرات كموجهات عمل امام المرشد التربوي او التدريسي المكلف بالارشاد لجعل استخدام بعض وسائل القياس فاعلا ومؤثراً في برامج الارشاد والتوجيه التربوي وكما يأتي :

٢ : ١ — ان يكون المرشد التربوي او التدريسي وبصورة مبدئية واثقاً من أن الطلبة الذين قد يحتاجون الى مساعدته يمتلكون على اقل تقدير فهماً عاماً عما تقيسه وسيلة القياس المستخدمة سواء مايتصل بما تقيسه او جوانب اخرى . ويستلزم هذا بالاساس احاطتهم بوسائل

القياس المتاحة والتي يمكن الافادة منها. وفيما عدا ذلك يكون من غير المقبول علمياً زج هؤلاء الطلبة في مثل هذه المهمة الصعبة لانها قد يؤدي الى نتائج مضلله .

٢ : ٢ — في حالة جواز استخدام بعض وسائل القياس والتقويم من قبل القائمين بالارشاد والتوجيه في الجامعة فان من الضروري ان يجري تطبيق وسيلة القياس وتصحيح نتائجها بعناية وبدقة علمية متناهية لكي تكتسب البيانات التي تستقى منها الصفة العلمية ، وتصبح ذات مغزى ومعنى واضحين لكل من الطالب والمرشد التربوي معاً،شريطة ان يتم التصحيح والتفسير من قبل لجنة متخصصة في القياس والتقويم . ولابد من التنوية هنا الى أن لمركز البحوث التربوية والنفسية التابع لجامعة بغداد واقسام التربية وعلم النفس في الجامعات دوراً بارزاً في ذلك بالاستفادة من خبرات المتخصصين في مجال القياس والتقويم والاختبارات فيها.

٢ : ٣ — لما كانت وسائل وادوات القياس تمثل جانباً مهماً وركناً اساسياً في عملية الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة باعتبارها تيسر عمل القائم بها اصبح لزاماً عليه ان يكون على دراية واسعة والمام تامين بالاداة الاختبارية او وسيلة القياس والتقويم التي سوف يتعامل معها. عليه ان يعرف تماماً ماذا تقيس ، كما عليه ان يعرف مدى صدقها، وثباتها ،ومعاييرها ، واخطاء القياس فيها ، واجراءات تطبيقها وتصحيحها وغير ذلك لان ذلك باعتقاد الباحث سوف يساعد على خلق اطار مرجعي لديه يتيح له سبل اطلاع الطالب واقناعه بالمشاركة ، ان اقتضى الامر في اختيار الوسيلة التي يراها فعالة ثم في تقبله للاداة ولنتائجها لاحقاً ، مما يؤول في النهاية الى تقوية العلاقة الارشادية مع الطالب .

٢ : ٤ — ان يتم التركيز من قبل التدريسيين في الجامعة على بعض الاعتبارات الخلقيــة المهمة في استخدام وسائل القياس والتقويم في برامج الارشاد والتوجيه التربوي واهميتها الدقة وسرية المعلومات والبيانات التي تتوفر عن الطالب وما الى ذلك . حيث ان الالمام بهذه الاعتبارات الخلقية وتمرسهما بأدائة من قبلهم سيضفي على أدوات ووسائل القياس المستخدمة صفة الموضوعية والدقة ،وبالتالي سيجعل من الوسيلة المختارة أداة فعالة ومؤثرة مما يقوي اساساً العلاقة بين التدريسي والطالب .

٢ : ٥ — يستحسن ان تعطى الطلبة مسبقاً فكرة واضحة عن مجالات وسائل القياس وابعادها ومحدداتها حتى يتاح لهم رسم توقعاتهم بالصورة التي تكون متسقة ومتلائمة مع البيانات المستنبطة .

المحور الخامس

١ ــ الوسائل وأدوات القياس التي يستخدمها المرشد النفسي والموجه التربوي في التعليم الجامعي

يتحدد نوع أدوات ووسائل القياس التي يستخدمها المرشد التربوي او القائم بعملية الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة وفقاً لطبيعة الاسلوب الذي يستخدم في هذه العملية ويضفي المتخصصون بالارشاد النفسي اهمية متزايدة على عملية الارشاد نفسها كوسيلة تسهم بدور كبير في النمو النفسي للطلبة .وقد قادت هذه الفكرة العديد من النفسانيين الى اعطاء قدر من الاهتمام الى طريقة تقديم الاختبارات ووسائل القياس في عملية الارشاد والتوجيه ، كيف يتم اختيارها ، ومتى وكيف تطبق ، وكيف تنقل النتائج الى الطلبة الذين طبقت عليهم (٢٤ : ١٩٦١) ان استخدام أدوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه يمثل بحد ذاته خبرة مهمة للطلبة الذين يستفيدون منها. فهو ليس نشاطاً مستقلاً، بل انه جزء من الخبرة الارشادية العامة التي تزودهم بالفرصة الملائمة لمراجعة طموحاتهم. خططهم ومفاهيمهم حول ذواتهم في ضوء معايير موضوعيه . فادوات القياس والتقويم ليست غاية في حد ذاتها وانما هي وسيلة يمكن ان تخدم اغراض الارشاد والتوجيه في الجامعة . ويمكننا ان نميز بين نوعين رئيسيين من أدوات ووسائل القياس التي يستخدمها المرشد التربوي والموجه التربوي في التعليم الجامعي هما :

الاساليب الاختبارية Peraimetric Methods

الاساليب اللااختبارية Non-Porametric Methods

والواضح ان النمط الاول من الاساليب يتيح للمرشد التربوي أو التدريسي المرشد الحصول على المعلومات الدقيقة عن الطلبة تساعده كثيراً في عملية ارشادهم وتوجيههم وبالتالي في زيادة كفاءة هذه العملية في الجامعة . بيد أن معظم هذه الوسائل والادوات مصممة على بيئات اجنبية تتباين في مستوياتها الثقافية وقيمها وتقاليدها وموضوعاتها عن قيمنا وتقاليدنا مما يجعل استخدامها بدون تعديل او تقنين وفقاً لبيئة عراقية امراً محفوفاً بالمخاطر ومحدود الفاعلية .ورغم هذا المحذور فان ذلك لايمنع من استخدامها في حالة توفر وسائل وأدوات مناسبة ودقيقة ، وفي حالة توفر المرشد المتخصص في الجامعة الذي يمكن ان يطمأن الى قدرته على اختيارها واستخدامها في أغراض ارشاد وتوجيه طلبة الجامعة

ان من الممكن التعريف بانماط المقاييس والاختبارات التي يستخدمها التدريسي المرشد او من يقوم بمهام الارشاد والتوجيه في الجامعة. ويرى الباحث ان هذه الوسائل لاتعطي صورة وصفية شاملة عن الطالب وعما يراد معرفته عنه مالم يتم اعتماد وسائل واساليب اخرى لااختيارية لتعطي صورة شاملة عن الموقف وسيتم التركيز عليها باعتبارها ادوات يمكن استخدامها من قبل المرشد التربوي بعد تدريب بسيط.

والاختبارات يمكن ان تكون ذات جدوى في معظم اغراض الارشاد ولكنها غالباً ماتستخدم لتيسير القرارات المتخذة حول النواحي التربوية والمهنية ويمكن للمرشد التربوي ان يتعرف على تفاصيل الكثير منها سواء في الاغراض المهنية او التربوية او غير ذلك بالرجوع الى بعض المصادر المهمة التي تعطي صورة شاملة عنها ومنها (٢٣:١٩٦٢)، كما يمكن الرجوع ايضاً الى مسوحات عامة للاختيارات المستخدمة في بعض كتب القياس والتقويم المتهجية المهمة لدى كل من (٥:١٩٦٤؛١٠:١٩٧٠؛٦:١٩٧٦). وكذلك في الدليل الخاص برسائل الماجستير والدكتوراه في قسم العلوم التربوية والنفسية ومركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد.

اما الادوات ووسائل القياس التي يمكن ان يستخدمها المرشد التربوي في الجامعة فيمكن تصنيفها وعرضها على النحو الاتي والتي تمثل اساليب اختيارية Parametric

١:١ — مقاييس القدرات الفعلية

ويمكن استخدام هذا النوع من الادوات من قبل المرشد التربوي والموجه التربوي في التعليم الجامعي لتحديد مستوى القدرات العقلية العامة والخاصة للطلبة خاصة مايتعلق بالجوانب الاكاديمية. وبذلك يمكن ان تساعدنا في التنبؤ بالتحصيل التربوي، وفي تقدير اعلى مستوى تربوي اكاديمي الذي يحتمل ان يصله الطالب، وكذلك في مجالات تشخيصيه. وقد يعتمد المرشدون التربويون على اختبارات الذكاء الجمعية Group Lests of Intelligence والتي تجرى اما بصورة فردية او جمعية حيث يمكن استخدامها في أغراض الارشاد والتوجيه مع طلبة الجامعة. ويمكن الاشارة الى بعض المقاييس والاختبارات التي تقيس هذه الخاصية مثل:

١:١:١ — اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة Ravin Progressive Matrices الذي امكن تعريبه واعداد صوره العراقية المقننة من قبل باحثين عراقيين هم د. نخري الدباغ ود. ماهر طاقة ود. كومارايا (هندي)؛ وتتوفر منه نسخ كافية في جامعة الموصل.

١ : ١ : ٢ — ومن الاختبارات التي يمكن استخدامها بطارية الاختبارات المعروفة بـ
ACT Battery of the American College Tesling Program
وكـــذلك : College Board Scholastic Aplitude tasts (SAT)،
كذلك ايضاً Colleg Qualification tests

١ : ١ : ٣ — كما يمكن استخدام بعض الاختبارات اللفظية العملية كاختبار وكسلر — بليفيو للذكاء
Wechasler–Bellevue Intelligence Seale

حيث توجد صورة عراقية منه في رسالة ماجستير اعدها مطلب مدالله شويح عام ١٩٨١. وهو يتضمن اقساماً لفظية وعملية ، ويمكن ان يفيد في قياس نواحي القوة والضعف لدى الطلبة بمقارنة نتائجهم في كل قسم بصورة مستقلة .

١ : ١ : ٤ — مقياس وكسلر لذكاء الراشدين .
(WAIS)Wochsler AdlultIntelligence Seale

وقد نقل إلى العربية من قبل د. لويس مليكة ومحمد اسماعيل (مصر) وهو من منشورات مكتبة النهضة المصرية عام ١٩٧٨ .

١ : ١ : ٥ — اختبار القدر العقلية العامة : اعده للهيئة العراقية الدكتور احمد عبدالعزيز سلامة وضياءالدين ابو الحب . ويتضمن صورتين متكافئتين .

١ : ٢ مقاييس القدرات الخاصة والاستعدادات

وهي ادوات ووسائل يمكن ان تفيد في برامج الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة لانها تسهم في قياس الاستعدادات الخاصة لدى الطلبة وتمكن من توجيههم في ضوء نتائجها وهي بذلك يمكن ان تخدم برامج الارشاد والتوجيه في نواحي التوجيه المهني والدراسي والانتقاء وما إلى ذلك . وهذا النوع من ادوات القياس يقيس انواعاً متعددة من القدرات والاستعدادات الخاصة كالقدرات الميكانيكية . والقدرات الحسابية . والقدرات الكتابية ، والقدرات الموسيقية . والاستعدادات الفنية (الرسم) . والاستعداد العلمي . ومن امثلة هذه الوسائل الاختبارية نذكر :

١ : ٢ : ١ — اختبار الاستعداد للعلوم الطبيعية والهندسية (لقياس الاستعداد الحسابي): تأليف موروكريفين وهو يتضمن ستة اقسام تشمل قياس الجوانب الرياضية والتفكير الحسابي والمعادلات والفهم اللغوي والفهم الميكانيكي وفهم العلوم الطبيعية . وهو يفيد طلبة الاختصاصات الهندسية والعلمية والرياضيات .

١ : ٢ : ٢ — اختبارات الاستعدادات الفارقة (DAT) . وتوجد صور خاصة منه على البيئة العراقية : ولاربعة اجزاء فقط تم اعدادها من قبل كل من غوزيت البغدادي ود. مصطفى محمود الامام كل على إنفراد في رسائل علمية .

١ : ٢ : ٣ — اختبار منيسوتا للاستعداد الكتابي (MCT) : وضع كل من اندرو وباترسون ولونجستاف وهو يصلح لقياس السرعة والدقة في الاداء الكتابي .

١ : ٢ : ٤ — اختبار القدرة الكتابية : (خاص بتصنيف الاعداد) اعداد الدكتور محمد عبدالسلام احمد (مصري) .

١ : ٢ : ٥ — اختبار الفهم الميكانيكي (MPT) تأليف بينيت وآخرين . وهو يقيس القدرة على فهم مبادىء العلوم والعلاقات المكانية عن طريق مقررات مشتقة من خبرات الحياة اليومية .

١ : ٢ : ٦ — مقياس (SRA) لقياس الاستعدادات الميكانيكية : اعداد ريتشاردسون وآخرين وهو يفيد في تصنيف المرشحين لاعمال صناعية منوعة وبرامج تدريبية .

١ : ٢ : ٧ — اختبار سيشور للقدرة الموسيقية : اعدته للبيئة المصرية د. آمال صادق عام ١٩٧١ وهو يصلح لقياس القدرات الموسيقية الاساسية ويصلح لاكاديمية الفنون الجميلة .

١ : ٢ : ٨ — اختبار القبول للتعليم الموسيقي : اعداد آمال صادق واكرام مطر لقياس متغيري الاداء الموسيقي والقدرات الموسيقية . ويصلح لاختبار الطلبة او قبولهم للكليات او المعاهد العالية للتربية الموسيقية .

١ : ٢ : ٩ — اختبار (SAT) للاستعدادات الدراسية في الطب لطلبة كلية الطب (موس Moss) .

١ : ٢ : ١٠ — اختبارات (SSAT) ستانفورد للاستعداد العلمي في الهندسة لطلبة كلية الهندسة .

١ : ٢ : ١١ — اختبارات طلاب الدراسات العليا (GRE) : والتي يمكن ان تنفع في قياس طلاب الدراسات العليا بهدف توجيه الطلاب وقياس كفاءة التدريس وانتقاء افضل العناصر للحصول على المنح والبعثات والتعيين في وظيفة معيد .

١ : ٣ — مقاييس الشخصية والتكيف :

ويمكن ان نميز بين انواع من هذه المقاييس بعضها يقيس جوانب تتعلق بوسائل التقويم

الذاتي واخرى ترتبط بالميول والاتجاهات وغيرها تتعلق بالتكيف الشخصي والإجتماعي، ويمكن ان يستفاد منها ضمن برامج الارشاد والتوجيه .

* **ومن اشهر مقاييس التقرير الذاتي الاختبارات الاتية :**

١ : ٣ : ١ — اختبار برنرويتر للشخصية (BPI) :
أعده بصيغته العربية (مصري) د. محمد عثمان نجاتي لقياس عدد من السمات الشخصيه كالنزعة العصابية والاكتفاء الذاتي والانطواء والسيطرة .

١ : ٣ : ٢ — مقياس ادواردز للتفضيل الشخصي (EPPS) : لقياس خصائص مثل الانجاز ، الخضوع ، النظام ، الاستقلال الذاتي ، السيطرة ، التأمل النفسي . اعـده بصيغته العربية (مصري) د. جابر عبدالحميد جابر على طلبة الجامعة .

١ : ٣ : ٣ — مقياس تايلر للقلق الظاهري (TMAS) لقياس القلق الظاهري .

١ : ٣ : ٤ — مقياس منيسوتا المتعدد الاوجه MMPI اعده ستارك هاثاواي وماكيلي . وقد اعده للبيئة المصرية د. لويس كامل مليكة واخرون ويمكن ان يساعد المرشد التربوي في الحصول على البيانات والمعلومات عن جوانب سيكولوجية مثل الانحراف السيكوباتي والبارانويا والفصام والاكتئاب والانطواء الاجتماعي ... الخ .

١ : ٣ : ٥ — قائمة موني للمشكلات (MPC) التي اعدها روس موني لتحديـد المشكلات في عشرة مجالات حيث تشير الدرجة العالية إلى حاجة الفرد إلى الارشاد النفسي .

* ومقاييس الميول والاتجاهات Interest Inventories : يمكن ان تزود الموجه التربوي برصيد من المعلومات عما يحبه وما يكرهه الطالب حول موضوعات كثيرة سواء كان الميل ظاهرياً صريحاً او مستتراً او في تصنيف الطلبة في الاعمال والنشاطات العلمية والمختبرية بطريقة موضوعية ووفقاً لميولهم وكذلك في قياس اتجاهاتهم ومواقفهم ذات الاهمية في عمليات الارشاد في الجامعة .

ومن اشهر هذه المقاييس

١ : ٣ : ٦ — قائمة الميول المهنية لسترونك (SVIB) لقياس مجالات مختلفـة تتعلق بالميول المهنية . وتوجد نسخة مصرية منه اعدها د. عطية هنا (الرجال فقط) .

١ : ٣ : ٧ — ومن المقاييس المشهورة ايضاً والتي يمكن ان تستخدم في برامج التوجيـه التربوي في الجامعة هو مقياس كيودر للتفضيل المهني KPR حيث يقيس درجة الميل

لدى الافراد حول موضوعات منها الحاسب الالكتروني والميكانيك والخدمة الاجتماعية وما شابه .

١:٣:٨ — مقياس منيسوتا للميول المهنية (MVII) .

١:٣:٩ — مقياس الميول الهندسية : اعداد كريمة المفتي (مصمم للبيئة العراقية) ويمكن الاستفادة منه في نواحي التوجيه التربوي في الكشف عن الميول المرتبطة بالنجاح في الدراسة الهندسية (رسالة ماجستير) .

١:٣:١٠ — مقياس منيسوتا لقياس اتجاهات المدرسين (MTAI) وهو مصمم لتقييم العلاقات بين الطلبة والتدريسيين .

١:٣:١١ — Pictorialstidy of Values : (PSV) ويصلح لقياس القيم لدى الطلبة .

١:٣:١٢ — مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين : اعداد احمد زكي صالح وآخرين : لقياس التصرف في المواقف التربوية والمعلومات التربوية . ويمكن ان يكون بذي فائدة في برامج الارشاد النفسي والتوجيه الجامعي .

١:٣:١٣ — مقياس الاتجاه العلمي : عرّفه د. نزار العاني من مقياس محمود عوف (مصري) ، في رسالة ماجستير وذلك لقياس الاتجاه العلمي لطلبة الثانويات وبعض الكليات في العراق .

* المقاييس الاسقاطية Progective Scales

ويمكن الاستعانة ايضاً بالاساليب الاسقاطية باعتبارها ادوات ووسائل قياس مهمة يمكن أن تهدي المرشد التربوي إلى استقصاء والتعرف على الجوانب الشخصية للطلبة . ومن الاساليب وأدوات القياس الاسقاطية التي يمكن ان يستعين بها المرشد التربوي في الجامعة نذكر ما يأتي :

١:٣:١٤ — اختبار تفهم الموضوع (TAT) اعداد موراي Murray وتوجد نسخة مصرية منه اعدها د. احمد عبدالعزيز سلامة لقياس خصائص شخصية منها : الصراع — القلق — الادراك ... الخ .

١:٣:١٥ — اختبار بقع الحبر لرورشاخ Rorschach Inkplot وهو من الاختبارات المهمة ، غير محددة البناء unstructured ، لوصف العوامل الديناميكية

في الشخصية . وقد استخدم هذا المقياس في مصر د. سيد غنيم ، كما تم وضع معايير مصرية له بالتعاون مع د. هدى برادة .

١ : ٣ : ١٥ — اختبار بقع الحبر هولتزمان (HIT) وهو على غرار اختبار الرورشاخ وقد حاول هذا الاختبار تفادي العيوب الفنية الرئيسة في الرورشاخ ، ويمكن ان يستفيد منه المرشد التربوي في الجامعة للحصول على صورة واضحة عن شخصيات الطلبة .

*** ومن المقاييس الاخرى التي يمكن ان تضم الى قائمة مقاييس الشخصية نذكر :**

١ : ٣ : ١٦ — مقياس العادات الدراسية لطلبة الجامعات والمعاهد العليا : اعده وقدمه د. باسم نزهت السامرائي ، وشوكت ذياب الهيازعي لقياس العادات الدراسية لطلبة الجامعات وويمكن اعتباره معيناً للمرشد والموجه التربوي في الجامعة لقياس هذا الجانب .

١ : ٣ : ١ — ستبيان كوردن Gorden للتكيف الشخصي . اعده في صورته العراقية د. ابراهيم يوسف المنصور عام ١٩٦٧ لتقدير شخصية الطالب الجامعي في العراق .

ومن الجدير بالذكر الاشارة الى أن هذا العرض لايمثل اساساً جميع الاختبارات او وسائل القياس التي يمكن ان تعتمد عليها برامج الارشاد والتوجيه في التعليم الجامعي بل انها قد تساعد على القاء الضوء على بعضها . وقد اشار الباحث الى أن تفصيلات الاختبارات التي يمكن ان يستخدمها التدريبي المرشد والمؤهل تأهيلا تقنياً جيداً في القياس يمكن الرجوع اليها في الكتب التي أشير اليها في مقدمة الحديث عن هذا الجزء من المحور الخاص . ونظراً لعدم توفر بعضاً مما ذكر سابقاً من المقاييس وأدوات القياس الاختبارية بين ايدي القائمين على برامج الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة وريثما يتم تعريق او تصميم بعض الاختبارات او وسائل التقويم الضرورية من قبل اللجان المتخصصة ارتئِيَ هنا اقتراح بعض الوسائل اللااختبارية Nonparametric Methods

*** اساليب لاأختبارية مقترحة لبرامج التوجيه والأرشاد في الجامعة :**

وهي اساليب يمكن استخدامها لتوفير المعلومات الضرورية للمرشد التربوي في الجامعة كالملاحظة الموضوعية . والتسجيلات القصصية . ومقاييس التقدير . غير أن هذه الوسائل لايمكن اعتبارها نهائية بالمعنى التطبيقي والتفسيري . ولكنها قد تخدم غرض تزويد المرشد والموجه التربوي في الجامعة بجزء من المعلومات التي يحتاجها في عمله . وباستطاعتــه الرجوع الى بعض المصادر الخاصة بالقياس والتقويم لمعرفة تفاصيل وافية عنها . هذه الاساليب نافعة بلاشك باعتبارها تساعد على تكوين صورة افضل عن الطلبة الذين ينشدون المساعدة.

وبالتالي في امكانية مساعدتهم على حل مشكلاتهم . ولكن ذلك لايعني اننا نركز عليها فقط دون الوسائل الاختبارية بل انها يمكن ان تمثل بعداً اخر يستعان بها في عمليات الارشاد ، والتوجيه التربوي في الجامعة .

(أ) الملاحظة Observation

تعتبر الملاحظة المنظمة الاساس لمعظم اساليب التقويم اللااختبارية ، ذلك ان ملاحظة التدريسي او المرشد التربوي لخصائص وصفات الطلبة الذين يطلبون المساعدة وتسجيلها يحقق عدداً من الاغراض العامة والنافعة فهي تزوده بالبيانات التي تعزز او تدحض ماوضع من فرضيات تجريبية محدده مسبقاً عن الطلبة . فهي بالنسبة للمرشد والموجه التربوي في الجامعة وسيلة عملية في اختبار مدى كفاءة ودقة تصوراته التي خططها عن الطلبة الذين يعتقد انهم في حاجة الى مساعده . والملاحظة المتعلمة يمكنها ان تعطي لنموذج السلوك الملاحظ ، معنى واضحاً ودقيقاً مما يتيح للقائمين على الارشاد والتوجيه تحديد العوامل التي تحيط بالسلوك المدروس وتصف الطريقة التي يستجيب فيها الشخص الملاحظ للموقف الذي يواجهه . وهذا بلا شك امر في غاية الاهمية عند تخطيط الوسائل الفعالة في حل مشكلات الطلبة وارشادهم

أ : ١ ـــ الصعوبات التي قد تواجه المرشد والموجه التربوي أثناء في الملاحظة

لكي نجعل الملاحظة منظمة وتعطي في مردوداً ايجابياً لابد لنا من تبصير التدريسيين المرشدين بما يمكن ان يواجههم من صعوبات اثنائها وعليهم ان يكونوا على وعي تام بها . فالصعوبة الاولى التي قد تواجه غير المدربين منهم تدريباً كافياً هي « التحيزات اللاارادية » التي تظهر جراء تجاهل المشاعر الخاصة بالطلبة الذين هم موضع ملاحظة ، او عدم وعيهم بهم . اذ قد يميل المرشدون التربويون او من يقوموا مقامهم الى أن يعزوا نزعاتهم السلوكية الخاصة الى الاخرين فقد يلاحظوا الطالب الذي يعارضهم ويجادلهم ولايتفق معهم بانه مستبد ، غير متعاون ، عدواني مما قد يجعلهم يرسمون صورة خاطئة عن سلوكه الملاحظ . لذلك فالملاحظة الموضوعية والمنظمة تستلزم في الواقع قدراً عالياً من الموضوعية . عليهم ان يعرفوا تماماً ماذا يمكن أدراكه ووعيه من مشاعر ومعتقدات الطلبة الذين يطلبون منهم حل مشكلاتهم ، فان افتقروا الى هذه الموضوعية في ملاحظاتهم وفي تسجيل السلوك كما يظهر على حقيقته . ستفقد عندئذ الملاحظات اهميتها وستصبح بذلك غير ذات جدوى . والصعوبة الاخرى التي ربما تواجه المرشدين والموجهين في الجامعة هي مايسمى بنماذجة السلوك)اي مدى أعتبار السلوك الملاحظ عينة ممثلة لسلوك الطلبة الذين ينشدون المساعدة

فالتحقق من أن السلوك الملاحظ هو عينة ممثلة لسلوك الطالب صاحب المشكلة ينبغي ان تجرى عدد من الملاحظات في مواقف واوقات متباينة . وليكن معلوماً ان المرشد والموجه التربوي في الجامعة القائم بالملاحظة لايسعى الى جمع بيانات اكثر فحسب بل انه يهدف الى الحصول على صورة اكثر تمثيلا عن الطلبة لتكون معبرة اصدق تعبير عن سلوكهم .

وقد يكون اعتبار سوء تفسير السلوك الملاحظ وعدم الدقة في تدوين الحوادث والملاحظات مشكلات اخرى تجعل الملاحظات اساليب تقويمية غير منظمة وغير ذات جدوى ذلك أن الميول والنزعات والحالات العقلية غالباً ماتغير أدراك الموقف حيث يميل كل طالب الى رؤية أو ادراك عالم الاخرين بالمنظار الذي يراه او يتوقعه مما قد يضلل المرشد والموجه التربوي غير المدرب تدريباً عالياً . لذلك فالممارسة الدقيقة والمستمرة للمرشد التربوي او التدريسي الذي يقوم بمهام أرشادية على أسلوب الملاحظة ودقتها ربما تجعله اقل احتمالا في تصور أو أدراك الاحداث الملاحظة كسلوك يتباين مع الموقف الحقيقي . لذلك فالتدريب والمران المستمرين تساعدانه على ان يكون موفقاً في التطبيق والاستخدام الامثل للملاحظة كوسيلة لااختبارية مهمة في عمله .

أ : ٢ — الأسس الفعالة لجعل اساليب الملاحظة اكثر كفاءة ودقة

ان التطبيق والممارسة في استخدام الملاحظة يتيحان المجال لزيادة دقتها وكفاءتها اذ انهما تعطيان فرصة اكبر لمقارنة النتائج التي يتزود بها المرشد والموجه التربوي مما يضفي ثباتاً أعلى لمدى دقة الملاحظة وبالتالي على مدى جدواها . اذن لابد إن يصار الى :

أ : ٢ : ١ — تحديد ماينبغي ملاحظته من السلوك مسبقاً قبل القيام بالملاحظة : على المرشد والموجه التربوي في الجامعة ان يحدد الغرض من الملاحظة ، ويتم ذلك بالتحديد الاجرائي لابعاد السلوك التي تراقب أو التي سوف يركز عليها ، وكذلك السمات التي يراد التعرف عليها . حيث ان هذه الطريقة ستضيف او ستجعل للملاحظة ولزمنها معنى واضحاً وغرضاً دقيقاً .

أ : ٢ : ٢ — ينبغي ان يراقب السلوك المهم فقط اثناء الملاحظة . اذ ماهو مهم ربما لا يكون واضحاً بصورة تامة اثناء ظهوره ، وقد يستدعي ذلك ان يظل المرشد والموجه التربوي فترة اطول في ملاحظة السلوك ومراقبته .

أ : ٢ : ٣ — تسجيل أو تلخيص (ان كان ذلك ممكناً) ماجرى اثناء الملاحظة وذلك بعد الانتهاء من قيام المرشد والموجه التربوي بالملاحظة . اي بعد ذهابه الى المكان المخصص له

حيث يوفر ذلك له مجالا رحباً لتذكر النواحي المهمة التي سوف يركز عليها ، مما يحول دون نسيان المتغيرات التي تمت ملاحظتها .

أ : ٢ : ٤ — عدم اللجوء الى تدوين شيء ما اثناء فترة الملاحظة او اللقاءات الارشادية . اذ ان مجرد وجود القلم وكراسة الملاحظات معه غالباً ما يوحي للطلبة المعنيين بانهم موضع ملاحظة مما قد يترتب عليه تغيير السلوك الملاحظ . ومما يجعله عينة غير حقيقية وغير ممثلة لسلوكهم .

أ : ٢ : ٥ — ينبغي توزيع الملاحظات على فترات زمنية معينة ووجيزة بدلا من اجراء ملاحظات قليلة ذات فترات زمنية طويلة ، حيث ان ذلك سيعطي بلاشك وصفاً اكثر صدقاً وشمولا للسلوك الملاحظ وسيساعد المرشد والموجه التربوي على رسم صورة اشمل عند شخصية الطالب الذي يطالب المساعدة لحل مشكلته . ويمكن في هذا المجال ملاحظة سلوك الطالب في الساعة التاسعة صباحاً مثلا والعاشرة والواحدة وهكذا اثناء الدوام الرسمي للطلبة في الجامعة .

(ب) التسجيلات القصصية Anecdatal Records

وهي في الواقع تقرير غير رسمي ملخص يقوم به المرشدون التربويون او التدريسيون المرشدون معاً . وهي خطوة مكملة لاسلوب الملاحظة تلخص فيها عادة وقائع الملاحظات او الحوادث واوصاف السلوك الملاحظ . وهي سجلات موجزة تصف حدثاً واحداً فقط في المرة الواحدة ويطغي عليها الجانب الوصفي . وهذا النوع يصف عادة نموذج السلوك في موقف الملاحظة سواء كان السلوك سلبياً ام ايجابياً . ينبغي على التدريسي المرشد في الجامعة ان يدرك حقيقة مهمة هنا هي ان هذه التقارير لاتتضمن تفسيرات للسلوك الملاحظ . وهناك رأي حول امكانية تضمين التسجيلات القصصية تفسيرات للحوادث او السلوك الملاحظ . غير أن هذه الوسائل يمكن ان تكون فعالة او ذات قيمة اكثر ان سجلت الملاحظات او ماجرى من الملاحظات بدون تفسير . وينبغي تأجيل التفسير الى وقت لاحق حيث يتوفر لدى المرشد والموجه التربوي مجموعة من التسجيلات القصصية . بحيث يتيح له ذلك الفرصة لدراسة انماط السلوك المتنوعة . كما يعطي صورة غنية عن العادات الشخصية للطلبة الذين يحاول دراسة مشكلاتهم (١٣ : ١٩٧٦). ويمكن ان يستخدم المرشد التربوي التسجيلات القصصية لمقارنة جوانب الاتساق والتباين في سلوك الطالب بالقياس الى نمط سلوكه السوي مما يساعد على اختبار مدى صدق تصوراته عن الطلبة خاصة عند استخدامها كاساليب دراسة حالة Case Study (١٩٥٧:١٩)

ب : ١ – خطوات تدوين ووصف السلوك الملاحظ في التسجيلات القصصية :

لكي يتاح للمرشد التربوي في الجامعة الحصول على تسجيلات قصصية وموضوعية عليه أن يتبع مايأتي لتيسير عمله : –

ب : ١ : ١ – تدوين الوقت والموقف الذي حدث فيه السلوك ، حيث ان لذلك دلالته العلمية التي تساعده على تكوين صورة مبدئية لطبيعة السلوك .

ب : ١ : ٢ – وصف سلوك وتصرفات الطالب صاحب المشكلة ، ويتضمن ذلك تحديد ردود افعاله (استجاباته) وردود افعال الاخرين نحوه المحيطين به .

ب : ١ : ٣ – تدوين ماقاله الطالب الملاحظ وماقيل لـه في الوقت المعين ودون اللجوء الى اعطاء تفسير او تبرير لذلك.

ب : ١ : ٤ – ملاحظة الاوضاع الجسمية المختلفة والجلسات الخاصة بالطالب الملاحظ بما في ذلك التغيرات في الصوت والتعبيرات المختلفة الواضحة على وجهه باعتبار ان جميع هذه المتغيرات يمكن ان تزود المرشد والموجه التربوي بالمؤشرات العلمية المهمة عن الحالة الانفعالية للطالب الذي ينشد المساعدة .

ب : ١ : ٥ – وصف الموقف بشكل تام بغية الحصول على صورة شاملة عن حياة الطالب وهنا لابد للمرشد والموجه التربوي في الجامعة (أن كان متخصصاً) ان يحشد طاقاته في خلق التعاون مع التدريسيين ومع عمادة الكلية التي يعمل فيها وأن يكسب ودهم . ومتى تم ذلك يمكن ان يتفق على طريقة حفظ التسجيلات القصصية وعلى كيفية كتابتها وما ينبغي التركيز عليه من الحوادث .

ب : ١ : ٦ – ان يعهد بالتسجيلات القصصية لدى التدريسي المسؤول عن ارشاد مجموعة الطلاب في مرحلته وتحت اشراف المرشد التربوي المتخصص (ان وجد) . لان ذلك يسمح للاثنين بالتعرف على المعلومات المهمة عن الطالب بحيث تكون هذه التسجيلات بالمحصلة جزءاً مهماً من السجل التراكمي (البطاقة الجامعية) لحياة الطالب وتساعد المسؤولين عن برامج الارشاد والتوجيه على فهم الطلبة بصورة اشمل .

ب : ١ : ٧ – تحديد النموذج الملائم والممكن من البطاقات لتدوين جوانب السلوك الملاحظ فيها وبالطريقة التي تؤمن عدم نسيان تفاصيل الحوادث والسلوك الملاحظ ويمكن أن نقترح بعض النماذج من هذه البطاقات التي تيسر عمل المرشد والموجه التربوي في الجامعات وهي : –

نموذج ١ :

بطاقة تسجيل السلوك الملاحظ

اسم الطالب .... القسم العلمي والمرحلة ....

الكلية .... التاريخ ....

المكان ....

وصف السلوك الملاحظ

القائم بالملاحظة

نموذج ٢ :

بطاقة تسجيل السلوك الملاحظ

اسم الطالب .... القسم العلمي والمرحلة ....

الكلية .... التاريخ ....

القائم بالملاحظة ....

وصف السلوك الملاحظ

تعليقات القائم بالملاحظة

نموذج ٣ :

بطاقة تسجيل السلوك الملاحظ

اسم الطالب .... الكلية ....

الزمن / من .... الى .... القسم العلمي والمرحلة.........

التاريخ .... القائم بالملاحظة ....

وصف السلوك الملاحظ

تعليقات القائم بالملاحظة

وهنا لابد من اعطاء رموز محددة لكل بطاقة ولكـل طالب ، بحيث تدون من قبـل التدريسي المرشد ومقابل اسم كل طالب ، وان يتم حفظها في سرية تامة . كما ينبغي أن يتمّ تدوين السلوك الملاحظ في هذه البطاقات يومياً بعد انتهاء المحاضرات في الجامعة او في اي وقت يراه التدريسي مناسباً .

جـ مقاييس التقدير Rating Scales

يمكن استخدام هذه الانواع من الاساليب اللااختبارية من قبل التدريسيين المرشدين لتدوين وتقويم انماط السلوك التي قد لا يمكن الحصول عليها بالوسائل الأخرى . وتتضمن هذه الاساليب في اساسها قائمة من العبارات الوصفية والكلمات لوصف سمة ما او اداء معين من قبل القائمين بالتقدير ، وفيها يطلب من التدريسيين ان يقدروا الخصائص الشخصية للطلبة الذين يقصدون المرشدين كخصائص مثل التكيف ، القلق ، التعاون ، القدرة على المناقشة ، الجدية في العمل ، القيادة ... الخ ، حيث يمكنها ان تزودهم بمؤشرات مهمة عن الخصائص الشخصية والتي تترجمها هذه المقاييس ترجمة كمية حيث تعالج احصائياً ، ومن ثم ينبغي احالتها الى اللجان العليا المتخصصة لتفسيرها واعطاء الاحكام في ضوئها على نمط سلوك الطلبة بغية وضع الحلول الكفيلة بحل مشكلاتهم .

ج : ١ ــ استخدامات مقاييس التقدير :

ان اوسع استخدام لهذا النوع من المقاييس في الجامعات هو للحصول على تقديرات موضوعية عن شخصية الطلبة . وهي تستخدم بمثابة محكات Crileria لاثبات صدق الاساليب اللااختبارية الاخرى . ويمكن ان تستخدم بصورة فعالة من قبل القائمين بالارشاد النفسي والتوجيه التربوي لجمع الملاحظات الدقيقة عن الاداء وخصائص السلوك التي لايتاح تقييمها بالوسائل الاخرى . ويمكن أن تكون هذه الوسائل ذات فائدة للمرشدين التربويين في الجامعة للتزود بالبيانات والمعلومات عن نواحٍ متخصصة مثل :

ج : ١ : ١ ــ الاداء : حيث يمكن ان تستخدم في تقويم اداء الطلبة في اختصاصات اللغات والنشاط الرياضي .. الخ ، وفيها يلاحظ اداء الطالب اولاً ويقدر ، ثم يتم تدوينه ثانياً لغرض دراسته وتقويمه .

ج : ١ : ٢ ــ الانتاج : ويشمل تقويم الانتاج في موضوعات الرسم ــ الانشاء ــ النشاط العملي ... الخ .

ج:١:٣ — طريقة الاداء : وتتضمن تقويم اداء الطالب ذلك بتقدير كيفية قيامه بالتجربة العلمية مثلا ملاحظة طريقة قيامه بالعمل وماهي الخطوات التي بدا فيها العمل ثم تحديد خطواته اللاحقة وهل أدت الى النتيجة باسرع وقت ودون حدوث اخطاء ؟

ج:١:٤ — مجالات التكيف : ويمكنها ان تساعد المرشدين والموجهين التربويين ، على تحديد مدى تكيف الطلبة للوقوف على الوضع النفسي والشخصي لهم .

ج:٢ — كيفية بناء مقاييس التقدير :

عند تصميم بعض الانواع البسيطة من مقاييس التقدير لتقدير بعض المتغيرات الشخصية التي يعتبرها القائمون بالارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة مهمة . قد يلجأ بعضهم الى تفضيل استخدامها . ولكن يجب ان يتم ذلك بالنسبة لمن اعدوا اعداداً عالياً في اساسيات القياس والتقويم ولكي تكون خطوات البناء علمية لابد من اتباع مايأتي

ج:٢:١ — تحديد معنى الخاصية في السلوك المراد دراسته وتقديره بوضوح ودقة اذن ينبغي على المرشد التربوي اوالتدريسي ان يعرف اجرائياً السلوك المحدد الذي يراد تقديره بحيث يتفق في تقديره كل شخص يستخدم المقاييس مع الاشخاص الاخرين الذين يستخدمونه . ويتطلب ذلك تدريب [illegible] التربويين او التدريسيين المرشدين على تحديد معنى الرموز المعطاة في التقدير والتي تمثل [illegible] تمثيل السلوك المقدر . اذ قد يفسر البعض التعاون باعتباره القدرة على التفاعل مع الآخرين على حين قد يرى آخر انه الاخلاص والولاء للعمل والموضوعات والاتفاقات الجماعية .

ج:٢:٢ — ان يكون السلوك المراد تقديره ملاحظاً بدقة فالسمات التي لاتكون واضحة تماماً يتعذر على من يقوم بمهام الارشاد والتوجيه ملاحظتها ، ومن ثم تقديرها بدقة مما تجعل [illegible] غير دقيقة ويفضل بذلك تجنبها . ومما يمكن القول ان التقديرات الجامعية تتميز بوضوح الخصائص فيها مما يجعل امكانية ملاحظتها وتقديرها وبالتالي استخدامها بدقة تامة .

ج:٢:٣ — [illegible] تدريجات متدرجة مماثلة لخصائص السلوك المقاس ، اذ ينبغي [illegible] التدريجات او التدريبات [illegible] ويفضل استخدام السلم المتدرج الخماسي ، لأن المستويين او الثلاثة اوحتى العشرة غالباً ماتعطي تقديرات غير سليمة وغير دقيقة .

ج:٣ــ انواع مقاييس التقدير التي يمكن للمرشد والموجه استخدامها

على الرغم من تعدد مقاييس التقدير الا أنه يمكن الاشارة الى ثلاثة اصناف شائعة ومن الممكن استخدامها في الارشاد والتوجيه في الجامعة وهي :

ج:٣:١ ــمقياس التقدير العددي

يوظف هذا النوع الاعداد التي تمثل مستويات متدرجة بحيث يدل العدد على درجة وجود السمة لدى الطالب او الطالبة الذي يراد تقدير سلوكه . وتشير ادنى قيمة عددية لادنى مستوى للسمة المطلوب تقديرها . كما في الامثلة الآتية :

هل يتجاوب الطالب – الطالبة مع القرارات الجامعية ؟

٥	٤	٣	٢	١
يتجاوب طوعياً				يتمرد

مدى تكيف الطالب للحياة الجامعية ؟

٥	٤	٣	٢	١
متكيف جداً				غير متكيف جداً

وعلى المرشد والموجه التربوي في الجامعة بعد ذلك كتابة العدد الذي يصف وبدقة اويعبر بصدق عن الشخص الذي يقوم بملاحظته او ان يضع دائرة اومربعاً حول الرقم المناسب [illegible] بصورة اخرى على النحو الاتي : ـ

الطالب / الطالبة	[illegible]				درجة التقدير
أ					
ب					
ج	١	٢	□	٤	٥ ٦
د	١	٢	٣	٤	□ □

وقد يلجأ الى أجراء التقرير لاكثر من مرة واحدة ولاكثر من طالب . او أن يقوم بالتقدير اشخاص متعددون ، وعليه عندئذ ان يلخص التقديرات في جدول كما في النموذج أدناه :

التاريخ	٩/١ /١٩	١٠/١ /١٩	١١/١/١٩	١٢/١ /١٩	الملاحظات
الطالب /الطالبة					
ا					
ب					
جـ					
د					

وقد يهتم المرشد والموجه التربوي في الجامعة بتقدير سلوك او صفات أو أداء كل طالب او طالبة على انفراد وحينذاك يصمم سلماً ليحقق غرضه . وفيما يلي النموذج المناسب لذلك

سلم لتقدير عادات العمل لدى الطلبة

اسم الطالب / الطالبة ———— الكلية ————

القسم العلمي والمرحلة ————

المرشد والموجه التربوي

تعليمات : ضع مربعاً حول الرقم الذي ينطبق على الطالب / الطالبة

السمة /التقدير	ضعيف	دون المتوسط	متوسط	فوق المتوسط	جيد
الانتباه في العمل	١	٢	٣	٤	٥
المثابرة على العمل	١	٢	٣	٤	٥
الدقة في أداء العمل	١	٢	٣	٤	٥
الصبر أثناء العمل	١	٢	٣	٤	٥

جـ ٣:٢ — مقياس التقدير الوصفي

يمكن تصميم مقاييس التقدير احياناً لتوظيف سلسلة من العبارات التي تصف درجات مختلفة من الخصائص التي يراد تقديرها. وهذه العبارات غالباً مايمكن ترتيبها تصاعدياً أو تنازلياً على ان تعطى تعليمات للقائم بالتقدير للتأشير على العبارة التي تصف تماماً أو تنطبق تماماً او الى حد كبير على الخصائص التي تمثل الطالب / الطالبة

وكمثال لهذا النوع من المقاييس ندرج فيأدناه مقاييس التقدير الوصفي لسمة الجدية لدى الطلبة :

ما مدى جدية الطالب / الطالبة في العمل الاكاديمي؟

———— يبذل قصارى جهده في العمل باكثر مما يطلب منه

———— يعمل احياناً اكثر مما يطلب منه وبجديه

———— ينجز العمل المطلوب منه فقط

———— غالباً مالاينجز عمله بدقة

———— يبذل قليلا من الجهد في العمل المطلوب منه

ج٣:٣ — مقياس التقدير البياني اللفظي

في هذا النوع يمكن ان يحدد المرشد والموجه التربوي الصفات او الاداء في عمود في احد هوامش الصفحة ، ثم يضع امامها عدة اعمدة تمثل سلماً متدرجاً لدرجات متفاوتـه من الاداء او الصفة ويقوم المقدر بعد ذلك بملاحظة سلوك الطالب / الطالبة اثناء قيامه بالنشاط ثم يقدر سلوكه بوضع اشارات في الاعمدة المناسبة وتحت الصفات مشيراً الى درجة تطابق الصفة مع الشخص الذي يقوم بتقدير سلوكه — مثال ذلك :

سلم تقدير لقدرة الطالب / الطالبة على المناقشة

اسم الطالب /الطالبة   الكلية :

القسم العلمي والمرحلة :

السلوك المراد تقديره	سلم التقدير: أبداً	احياناً	غالباً	دائماً
ثرثار — (يتحدث ويناقش كثيراً)				
يتحدث ويناقش ببساطة				
يناقش عند الضرورة				
يفضل الاصغاء المناقشة فقط				
يحجم عن المناقشة والتحدث				

ومتى تم تحديد المستويات او السلم المتدرج المراد استخدامه لتقدير السمة ، توزع الاستجابات الجيدة وغير الجيدة ، حسب انماط السمة عشوائياً للتشجيع على اختيار الوصف الذي ينطبق على الفرد في ضوء السمة المراد تقديرها . وهذا النوع هو اكثر الانواع شيوعاً في الاستخدام في الجامعات باعتباره سهلا في التطبيق وفي الفهم . وقد يتم تحوير هذا النوع الى مايسمى بالسلم البياني الوصفي العددي ، واذا ماامكن استخدامه فان هذا النوع من مقاييس التقدير يمكن صياغته على النحو الاتي :

هل الطالب /الطالبة سريع او بطيء في تفكيره؟

٥	٤	٣	٢	١
سريع جداً في تفكيره	سريع في تفكيره	يفكر بسرعة عادية	بطيء في تفكيره	بطيء جداً في تفكيره

كيف تقدر سمة القيادة لدى الطالب / الطالبة ؟

٥	٤	٣	٢	١
يتقلد الدور القيادي	يفضل احياناً القيادة	يقبل القيادة ان طلب منه ذلك	يفضل عدم القيادة	يتجنب الدور القيادي

٣ — توصيات ومقترحات للاستخدام الامثل لادوات ووسائل القياس في الارشاد والتوجيه في الجامعة

في [illegible] التي حددت اطار البحث الحالي والنتائج التي تمخضت يوصي الباحث بما يأتي —

١ — [illegible] الاخذ بنظر الاعتبار [illegible] هذا البحث من لدن القائمين على عملية برامج التدريب والتأهيل في الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة ، [illegible] اساليب القياس والتقويم دقيقاً ودائماً بمفهوم التطبيقي [illegible] الطلبة الذين يحتاجون للمساعدة .

٢ — ان تكون اختيار وسيلة القياس والتقويم النافعة من مسؤولية هيئات متخصصة [illegible] في الجانب [illegible] في هذه الوسائل بحيث تقوم [illegible] اساتذة متخصصين [illegible] في القياس والتقويم .

٢ : ٣ ـ اعتماد مؤشرات متعددة للحصول على بيانات ومعلومات دقيقة عن الطلبة ، وبخاصة تلك التي تكشفها مقاييس الموضوعية التي تتضمنها مقاييس الشخصية الاتجاهات ، باعتبارها محكات Crileria لبيان مدى موضوعية وصدور البيانات التي أمكن الحصول عليها، حيث ان لهذا اثره الايجابي بلاشك في خدمة مقومات نجاح الارشاد والتوجيه التربوي في الجامعة .

٢ : ٤ ـ الالتزام الدقيق بالاعتبارات الخلقية في استخدام وتطبيق وتفسير نتائج القياس والتقويم ، اذ ان أي خرق لها وعدم الالتزام بها سيعطي نتائج غير ايجابية ، وسيؤدي الى عواقب وخيمة وهنا لابد من التنويه الى ضرورة تحديد استخدام الاختبارات وتفسير نتائجها بالجهات المتخصصة ، على ان يكون ذلك مقروناً بتوجيه من المتخصصين باساليب القياس والتقويم .

٢ : ٥ ـ عدم استخدام النظرة الجامدة في تفسير البيانات والمعلومات المتجمعة عن الطلبة الذين يعتقد انهم في حالة فعلية للمساعدة ، بل ينبغي على المتخصصين اعتماد المرونة في تفسيرها اذ ربما تتوفر لدى التدريسي المرشد او المرشد النفسي بيانات جديدة جيدة أو مغايرة لتلك التي قام عليها التفسير الاولي حيث أنها قد تسهم في تغيير مجرى التفسير المبدئي .

٢ : ٦ ـ ان يلجأ التدريسي المرشد او المرشد النفسي الى استخدام اكثر من محك واحد في استخلاص البيانات والمعلومات الضرورية لتذليل الصعوبات التي يعاني منها الطلبة ، حيث ان هذا الاسلوب ربما يتيح للقائمين على تنفيذ برامج الارشاد والتوجه التربوي من الجامعة في عدم الاعتماد على مصدر واحد في استقاء المعلومات ذلك ان تعدد المصادر العلمية والقنوات في استقاء البيانات سيزيد بلا شك من صدور النتائج وموضوعيتها والثقة بها .

مصادر البحث

١ ـ ابو حطب ، فؤاد ؛وعثمان ، سيد احمد (١٩٧٣) التقويم النفسي : القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٢ ـ الزوبعي ، عبد الجليل ؛والعاني ، نزار (١٩٨٠) رأي في تطوير القياس والتقويم في القطر العراقي . مجلة العلوم والتربية النفسية ، العدد الخامس ص٧٢ ـ٧٦

٣ ـ القاضي ، يوسف واخرون (١٩٨١) الارشاد النفسي والتوجيه التربوي . الرياض دار المريخ

4. American Psychological Association (1961) The Current Status of Counseling Psychology. *A report of a special commitee of Division 17 of the American Psychological Association.*

5. Anastasi,A. (1964). *Fields of Applied Psychology* . N.Y.: McGrawHill Book Company.-

6. ———— (1976) *Psychological Testing*. 4th. ed., N.Y.: MacMillan Publishing Company.

7. Blocher, D.H.(1974) *Developmental Counseling*. 2nd ed N.Y.: Ronald Press.-

8. Bordon, E.S.(1955)*Psychological Counseling*. N.Y.: Appleton Century.

9. Chaplin, J.P. (1968) *Ditcionary of Poychology*. N.Y. Dell Publishing Company..

10. Cronbach, L.J . (1970) *Essentials of Psychological Testing* 3erd. ed., N.Y.: Harper and Row Publishers.-

11. Cunningham, L.M. and *Counseling Theoses* . Columbos Ohio: charles E. Merrill Publishing Company .

12. Ebel, R.L. (1979). *Essentials of Educational Measurement* 3rd. ed., N.J.: Prentice – Hall..

13. Gronlund, N.E. (1976) *Measurement and Evaluation Teaching*, 3rd. ed., N.Y.: McMillan Publishing Co.

14. Grumman, D. (1966). Client Centered Counseling. In, Steffler, B. (ed). *Theories of Counseling* N.Y.: McGraw Hill.

15. Hahn, M.E. (1953). Comcepual trends in Cowseling. *Personal and Guidance. Journal.* xxxl,231 - 232

16. Lyton,W.L.(1958) *Cownseling Use of the Strong Vocational Inters Blank* . Mannipolis : University of Ninnesata Press ..

17. Miller, F.W. (1968.) *Guidance- Principles and Service:.* Columbus. Ohio: Charles and Merrill Publishing,

18. Pidgeon, D. and yates, *An Introduction to Educational* Measurement, London: Routledge and Kegan Powl.

19. Proscott, D.A (1957) Interpriting behavior *The child Educational Process.* N.Y.: Mc Graw Hill .

20. Rogers, C.R. (1942) *counseling and Psychotherapy* cam *bridge*- Riverside Press.

21. Shertzer, B. and Stone, *Fundamentals of Guidance*, 4th ed., Doston: S.C (1980) Houghton Mifflin Company.

22. Steffler, B. (1965), (ed) . *Theories of counseling* N.Y.:Mc Gram Hill Book Company.

23. Super, D.E. and Crites, J.O. *Appraising Locational* filmes *by means.* (1962) *Psychological Tests* (Rev.ed.)-. N.Y.: Harpeb and Row.

24. Tyler, L.G. (1961) *The work of the counsler*, 2nd. ed., N.Y Appleton Century.

تطور المخاوف عند الأفراد في المراحل العمرية المختلفة

الدكتور محمد مهدي محمود
السيدة مي يوسف عبود
قسم علم النفس – كلية الاداب
الجامعة المستنصرية

الفصل الأول

الاطار النظري

معنى الخوف :

الخوف مصطلح يستخدم في اللغة اليومية ليشير الى انماط مختلفة من الهموم لمخاطر واضحة وهناك عدة تعاريف اشار اليها علماء النفس الذين درسوا هذا المظهر النفسي، حيث يعتبره البعض، استجابة انفعالية مرتبطة مع خطر موضوعي ما، ويكون الانفعال فيه ملائماً مع حجم المجازفة . (١١ص٤١) ويعتبره علماء النفس التجريبيين ، انفعالا لأستجابة الفرد لظروف المنبهات الملائمة (٧،ص٢٥٣) ، ويعتبر فرويد الخوف قلقاً يمثل رد الفعل النفسي والتأهب في وجه التهديد (١٥ص١٩١)

تصنيف المخاوف :

هناك وجهات نظر مختلفة حول تصنيف المخاوف ، ويرجع ذلك الى أختلاف المدارس في علم النفس ، وكذلك اختلاف الاتجاهات الفكرية للعلماء المعاصرين .
ويمكن الاشارة هنا الى بعض هذه التصنيفات : ـ

١ ـ المخاوف الواقعية : وهي المخاوف التي تنتج عن اخطار خارجية يستقبلها الانسان بأحاسيسه ويبحث عن الوسيلة للتعامل معها، مثل الهرب أو السلوك العدواني ، كما اخترع الانسان الكثير من الوسائل للتعامل مع الخوف الواقعي ، كاختراع المواد الكيميائية لحمايته من الامراض وتطوير سبل السكن لحمايته من الاعاصير .. الخ (٥ص٢٢) .

٢ ـ مخاوف غير واقعية :وهي مخاوف لاشعورية ، ولاجل الوصول اليها يتطلب ذلك معرفة دوافعها اللاشعورية ، ويطلق عليها الفوبيا ، وهي رد فعل شديد لاينسجم مع الموقف الذي يثيرها ، وحالما يجد الفرد نفسه في ذلك الموقف تظهر عليه ردود فعل واستجابة انفعالية شديدة ، مثل : فوبيا الشوارع او الخروج الى الشارع ، وفوبيا الحيوان مثل الخوف من الحشرات وهلع النمل وفوبيا الكلاب وفوبيا العنكبوت ..الخ (٥ص٣٦).

٣ ـ المخاوف الاخلاقية : وهي تسمية تطلق على الشعور بالذنب الشديد ،(١١ص٣٥١)

٤ ـ المخاوف القسرية : وهي تسمية تشير الى:

(أ) مخاوف قسرية تحمل صفات مقبولة اخلاقياً واجتماعياً مثل سلوك النظافة القسري الذي يرتبط بالخوف من القذارة.

(ب) مخاوف قسرية غير مقبولة اجتماعياً مثل الخوف من الرغبة القسرية في الاعتداء او السرقة او مس الاعضاء التناسلية للاخرين (١ص٦٦) .

٥ ـ المخاوف المكتسبة والفطرية :والاولى هي مايتعلمها الانسان في الغالب من الخبرة المؤلمة اوالفزع من شيء لم يكن يزعجه سابقاً كالخوف من المرض او المخاوف القسرية ، كالخوف من القاذورات ، او الخوف من معاقبة الذات ، اما المخاوف الفطرية فهي قليلة جداً وهي عبارة عن رد فعل يظهر عند جميع الكائنات الحية العليا تقريباً ، ولها وظيفة بايولوجية كالخوف من الالم والاصوات العالية والخوف من السقوط (٤،ص١٨٥).

مظاهر الخوف :

ينتج عن الخوف مظاهر جسمية وعقلية ونفسية مختلفة لعل اهمها :

١ ـ المظاهر الجسمية يصاحب الخوف نشاط في الدورة الدموية ، الذي يؤدي الى زيادة في ضخ الدم الى بعض اجزاء الجسم ، والتقليل من ضخه الى أجزاء اخرى ، وسبب ذلك هو زيادة افراز الادرنالين الذي يزيد بدوره من المقاومة العضلية . (١٢،ص٣٤٠) كما يزيد انفعال الخوف من المقاومة الكهربائية للجلد،وزيادة من التنفس في كل حالات الانفعال الا انه يكون اشد في حالة انفعال الخوف . كما يصاحبه أيضاً تغيرات في أفراز اللعاب ومستوى السكر في الدم ودرجة حرارة الاصابع ، كما يزداد أستلام المنبهات الحسية عن موضوع الخوف . حيث يزداد نسبة تردد الموجات الكهربائية عما هي في الوضع الاعتيادي (المسترخي) الذي يبلغ معدل ١٠ /ثانية .

٢ — **المظاهر السيكوسوماتية** ونقصد بهذه المظاهر تلك التغيرات الفسيولوجية التي تنتج عن اضطرابات انفعالية لاتجد لها الفرصة للتفريغ المناسب . فقد وجد في أحيان كثيرة أن خوف الاطفال من الفراق وبالذات فراق الام يؤدي الى الاصابة بالربو ، وأن القلق الزائد يؤدي الى ارتفاع ضغط الدم . (٦،ص٦٤١)

٣ — **المظاهر السلوكية:** كما يؤثر الخوف على المظاهر السلوكية للفرد، فقد وجد ان الاطفال مابين ٦٠ — ٧٠ شهراً يستجيبون للخوف بالانسحاب من الموقف المخيف أو الهرب ويرافق ذلك مظاهر صوتية وحركية مثل البكاء او فائض حركات اليد والرأس، وتتطور هذه المظاهر بالكبر الى الخجل . ورغم ان الوسط الثقافي للفرد يؤثر الى حد ما على المظاهر السلوكية للخوف ، حيث تشجع بعض المجتمعات او الشرائح الاجتماعية الاعتراف بالخوف بطرق مختلفة في حين تحرم او تعاقب مجتمعات او فئات ثقافية اخرى اظهار الخوف ، او تسمح للنساء باظهار وتحرم ذلك على الرجال . (١٢، ص ٣٤٠) كما يؤدي الخوف في أحيان كثيرة الى اضطراب السلوك مثل اضطراب النوم ، أو مظاهر قسرية او تسلطية كالالتزام المتناهي بالقيم ، والدقة المبالغ فيها والالتزام الشديد بالنظافة والنظام ، او يظهر الخوف على شكل رغبة جامحة لتقديم الهدايا أو المال او تقديم المساعدة ، التي يكمن خلفها في الغالب الخوف من تأنيب الضمير ، كما قد يؤدي الخوف الى مظاهر سلوكية شاذة كالسادية او الماسوشيه ،او مظاهر جنسية مضرة كالاتصال الجنسي المتقطع او المبالغة باستخدام العادة السرية (١، ص٧٨). وتتخذ المظاهر السلوكية عند الحيوانات اشكالا مختلفة ، مثل تكرار عدد مرات التبرز والتبول والجفول والهرب والتجنب (٨،ص٨٠)

٤ — المظاهر العقلية : وقد يؤدي انفعال الخوف الى انخفاض القدرة على التركيز والتفكير البناء، والتعامل الفعال مع المشاكل (١ص٧٨، ٣٢)، ويؤدي هذا الانفعال ايضاً الى اضطراب الكلام مثل الجلجلة ، حيث تصبح اللغة عاملا مربكاً ومخيفاً وليس عامل تفاهم (١٣، ص١٤٥) . كما قد يؤدي الى عدم كفاءة وتشوه الادراك وزيادة سلبية في ردود الافعال (٦ص٦٠)

تفسير نشوء الخوف

هناك اكثر من تفسير لنشوء الخوف وهي مختلفة بل متعارضة بعض الاحيان . ويرجع ذلك الى أختلاف النظريات التي يستند اليها التفسير . ومن اهم النظريات التي تفسر الخوف هي :

اولا : الخوف كنتيجة لصدمة الولادة :

تشير وجهة النظر هذه الى أن الخوف نمط انساني وظاهرة نفسية (١٤ص٨٨،٨٩) تنشأ عند الولادة ومن خلالها يتعلم الانسان الخوف وكل موقف للخوف يأتي بعد ذلك هو رمز لموقف الولادة . فالوليد اثناء الولادة يخبر درجات عالية لكل مايملك من احساسات فالقلب يخفق بشدة متزايدة مع ضيق بالتنفس مصحوب بنقص في الاوكسجين وتصبب العرق مع الادرار او التبرز ، ومما يزيد من صعوبة الولادة هو ان للانسان رأساً مدوراً وهو مختلف الى حد كبير عن سائر اللبائن التي تميل رؤوسها الى أن تكون مدببة وبالتالي فان رأس الوليد يتعرض الى ضغط شديد اثناء عملية الولادة ، هذا اضافة الى انها تخرج أي الحيوانات اللبونة الى العالم باطرافها الامامية التي تسمح لسائر اعضاء الجسم بالخروج بعدها . ان ولادة الانسان هي بشكل خاص عملية هائلة مؤلمة ومخيفة وهي نموذج للمخاوف اللاحقة كما يعتقد اصحاب وجهة النظر هذه (٥،ص١٠) .

ثانياً : نظرية التحليل النفسي :

يعترض فرويد على الرأي الذي يقول بان الخوف يتسبب من صدمة الولادة لانه رد فعل يظهر عند جميع الكائنات الحية العليا . في حين ان الولادة خبرة تمر بها الحيوانات اللبونة فقط ، كما يرى ان الخوف لايكون بأقوى صوره بعد الولادة مباشرة حتى يمكن ان يتناقص بعد ذلك ، بل هو يتطور مع تقدم العمر . وقد افترض فرويد في بداية بحوثه بان الخوف يتولد بعد ان يتعرض التهيج الجنسي الى الاعاقة او الاضطراب او الازاحة ولكنه عدل عن ذلك بعد علاجه لبعض حالات فوبيا الحيوانات المسالمة والخوف من الشوارع والخوف من الظلام ..الخ (٥،ص١٧) وذكر بان الخوف الشاذ مثل الفوبيا ماهو الاخوف من «الانا» وينشأ في «الانا» وهي لاتسمح له — أي الانا — بالخروج ، أي انها تمارس عملية الكبت ، مستعينة بالوسائل الدفاعية او الحيل الدفاعية للقيام بهذه العملية ومعنى ذلك ان القلق لاينشأ من الليبدو الطاقة الناتجة عن كبت المشاعر الجنسية بل ان كبت المشاعر الجنسية هو احدى الطرق التي يحاول بها الفرد التعامل مع القلق (١٥ص٥٣) ؛ ويفترض فرويد ان كل عارض عصابي يأتي من القلق ، أي ان كل عارض عصابي [illegible] محاولة غير موفقة للتخلص من القلق بدون القيام بأي مجهود لكشف الاسباب الأساسية للقلق ؛ وهو — اي القلق — والخوف عند الطفل ينشأ عن صورة الذات المشوهة الناتجة عن علاقة مضطربة بين الطفل ووالديه (١٧ص٥٣) .

المدرسة السلوكية :

يعتقد رواد النظريات السلوكية ان الخوف استجابة مكتسبة ، ودلل واطسن Watson على ذلك بتجربته المعروفة على الطفل البرت Albert حيث نجح بتعليمه الخوف من الفئران البيضاء وذلك بتقديم الفأر الى البرت الذي لايخاف منه والذي كان يعلب معه في السابق ، مع صوت عال في نفس الوقت ، وبعد عدة مرات من هذا الاقتران اصبح الطفل يضطرب بشكل كبير عند رؤية الفأر الابيض ثم قام كل من ميلر ودولارد Miller and Dollard بسلسلة تجارب اختبروا فيها بعض الفرضيات ، منها ان الخوف استجابة مكتسبة في اطار اجتماعي وتحت ظروف تعلم بسيطة (١١ص٣٧٤) (١٠ص١٣٥) (٤ص١٨٥) ففي احدى التجارب اعد الباحثان غرفتين احداهما مطلية بالاسود والثانية مطلية بالابيض بينهما باب وبارضية من الاسلاك تهتز باستمرار ، في بداية التجربة كانت الفئران تتجول من غرفة لاخرى دون أي خوف ، ثم وضعت الفئران في الغرفة المطلية باللون الابيض ، وعرضت لصدمة كهربائية ، وعند رؤية الباب مفتوحاً بين الغرفتين هربت الفئران الى الغرفة السوداء الامنة — أي غير المكهربة — الا أن اسلاكها تهتز باستمرار — ورغم عدم وجود الكهرباء في أرضية الغرفة السوداء وابطال الاهتزاز بعد لحظات من دخول الفئران الى الغرفة السوداء ، الا أنها هربت ايضاً من الغرفة الاخيرة ، وقد استنتج الباحثان ان المنبه المحايد (الاسلاك) ارتبط بالمنبه الاصلي وهو الصدمة الكهربائية مما سهل اكتساب استجابة الخوف

كما اختبر الباحثان فرضية اخرى وهي : اذا اصبح الخوف حافزاً مكتسباً فهل من الممكن ان يصبح دافع لتعلم عادات جديدة ؟ والتجربة التي أجرياها للتحقق من هذه الفرضية : هي أنهم وضعوا الفئران في الغرفة البيضاء وعرضوها لصدمة كهربائية ، مع ابقاء الباب الذي بين الغرفتين مغلقاً ، ووضعوا عجلة صغيرة فوق الباب ، عند ادارتها تفتح الباب ، وقد تمكنت الفئران بعد عدة محاولات مثل ضرب الباب والركض حول الغرفة واستجابات اخرى وبالصدفة وقفت على العجلة فدارت وانفتحت الباب واندفعت الفيران الى الغرفة السوداء وعندما اعيدت التجربة قلت الاستجابات العشوائية حتى ان الفئران بعد عدد من المحاولات تذهب مباشرة الى العجلة فتديرها لتفتح الباب وتهرب من الغرفة ذات الارضية المكهربة . وهكذا اصبح الخوف استجابة مكتسبة وحالما اصبح كذلك استطاع أن يخدم كدافع لتعلم جديد .

كما اشارت تجارب الباحثين الى أن دور الخوف اساسي في نشوء العصاب كما يظهر في المخطط الذي وضع للعوائل التي تؤدي الى نشوء العصاب ، وهو اكثرها تأثيراً ، كما أن الشعور بالذنب

الكبت	←	الخوف
الصراع	←	الذنب
الاعراض	←	الخجل

والخجل وهما المتغيران الرئيسيان الاخران اللذان يؤثران بشكل كبير في نشوء العصاب متكونان بشكل اساسي من الخوف . وهناك مثال عن الكيفية التي تؤدي بها الخوف الى الكبت والاعراض اشار اليه كل من M.D عن ذلك الطفل الذي اكتشف لذة من مداعبة عضوه التناسلي ويعني ذلك ظهور الحافز الجنسي عند الصغير ، وقد يزداد ذلك الحافز بواسطة الاحساس باللذة وينخفض بالاستجابة اليدوية . ولنفرض ان أستجابة امه لذلك الموقف هو ضربه على يده كلما لمحته منشغلاً بالمداعبة ، وأن ضربها يزداد شدة كلمـــا تكرر ذلك الموقف .ان الم الضرب قد يزيد استجابة الخوف الفطرية والتي تتمثل بسحب اليد ، وكلما ازدادت قوة حافز الخوف . تزداد قوة تكوين عادة سحب اليد السريعة ، كلما احس الطفل بعضوه التناسلي ويحدث هذا لأن الام قد وعدت طفلها بالكف عن ضربه اذا ابتعد عن لمس عضوه . وهكذا ومن خلال تكرار الضرب يصبح حـــافز الخوف قوياً بحيث يستثار بمجرد الاحساس بالعضو التناسلي ،ونتيجة للخوف الشديد تتكون الاعاقة دون حاجة لتهديد الام الذي يكبت مع الادراك المصاحب له . ولايبقى الا الخوف من الاحساس بعضوه التناسلي .

أن الخبرة المباشرة ليست الطريقة الوحيدة التي تكتسب بها المخاوف ففي دراسة . حديثة نسبياً اجريت عام ١٩٧٣ ؛ دلت على أن مجرد ملاحظة ردود افعال الاخرين الانفعالية لاحداث اثبتة ، كافية لتشكيل رد فعل مماثل لمن يراقبهم خاصة من الاطفال . فقد عرض على الاطفال افلامه فلم يظهر فيه طفل في عمر خمسة سنوات يصرخ وينسحب حين تعرض عليه امه دمية من البلاستك ! Micky Mouse ، وفلم يظهر فيه طفل يظهر استجابة محايدة لدمية من البلاستك Donald Duck ؛ واظهرت نتائج التجربة أن الاطفال تجنبوا Micky Mouse في حين استجابوا بطريقة محايدة نحو Donald Duck في هذه التجربة تحقق الاشراط التقليدي من خلال المشاهدة فقط ، وفي المواقف الحياتية

يحدث ماشابه ذلك ، فالوالدان مثلا قد يعلمان اطفالهم الخوف من اشياء معينة بواسطة اظهار الخوف امامهم ، فالاطفال الذين يشاهدون والديهم يقفون الى الوراء ويصرخون عند رؤية الثعبان ، يظهرون رد فعل مماثل لمواقف شبيهة في المستقبل (٤ص١٨٥) .

الاساس الوراثي للخوف

هناك وجهة نظر اخرى ترى ان هناك اساساً تكوينياً للخوف ، فقد عرض فريدمان Freedman سنة ١٩٦٥ بعض الادلة التي تظهر ان الخوف من الغرباء يتأثر بالعناصر الوراثية ،وبالتحديد فقد وجد تطابق في العمر الذي يظهر فيه الخوف عند التوائم المتماثلة ،وهذا التطابق اكثر مما هو عند التوائم الاخوية . مع الاخذ بنظر الاعتبار وجود هذه التوائم في بيئة واحدة (٤،ص١٨١). كما بينت دراسة الاوساط الحضارية انه بالرغم من الفروق في أساليب تنشئة الاطفال واختلاف التقاليد بين الحضارة الغربية وكل من الهند واوغندا ، الا أن الخوف من الغرباء يظهر في نفس العمر تقريباً وهو الثمانية اشهر الاولى من العمر (١٠،ص٤١) واظهرت دراسة اخرى على الطيور التي تربى بالاقفاص ، انها تبدي مظاهر الخوف الواضحة حين تعرض عليها اشكال من ورق المقوى لطيور كبيرة من أكلة اللحوم مثل الصقر ولكنها لاتظهر الخوف حين تعرض عليها اشكال لطيور اليفة(٦،ص١٩٣)وبينت دراسات اجريت في جامعة كولومبيا،أن الحصة الكبيرة من المخاوف تظهر في مرحلة السنوات الست الاولى من العمر ، وهي تلك المرتبطة بالضوضاء والاشياء الغريبة والالم والسقوط ، والحركات غير المتوقعة او المفاجئة (٨ص٣٢٢) .

ان الاساس التكويني للخوف درس بشكل عام من خلال الاساس الوراثي للانفعال ، وقد اجريت الكثير من البحوث بهذا الصدد قامت على اساس افتراضين:

الاول: هناك فروق في الاستجابة الانفعالية بين الافراد .

الثاني : بعض الاختلافات في السلوك ترجع الى الاختلافات الجينية .

ان مصطلح انفعال في اطار التوافق البيولوجي ، يشير الى العمليات التي تدور حول المحافظة على الذات وعلى النوع ؛ وهي تشمل النزاع والهرب والتجنب وتناول الطعام والتكاثر والعناية بالصغار . ويشير بريل Bruell ١٩٧٠ الى الاساس الجيني للسمات السلوكية وامكانية وراثتها ، وكذلك للفروق السلوكية في النوع الواحد الناتجة عن الاختلاف الوراثي ، وقد اجريت العديد من التجارب لاثبات ذلك ، من هذه التجارب ماقام به بريل Bruell سنة ١٩٦٥ حين درس سمة التحفظ وعدم الجرأة عند ١٥٠٠

فأر باستخدام اختبار الخروج من النفق ، حيث كانت الفئران توضع بشكل فردي في نفق طوله (٨) انجات ، كان ينفتح على عبه اسطوانية مضيئة ومفتوحة وقد وجد بريل فروق مهمة بين الاوقات التي تستغرقها الفئران للخروج من النفق الى العلبة، وقد فسر ذلك كمؤشر في بعض النسل ، الذي كان اكثر تحفظاً وعدم الجرأة مـــن الآخرين ، وان ذلك راجع لاسباب وراثية عند الوالدين الاصليين ، وقـــد دلل بريـــل على ذلك بطريقة رياضية (٦، ص١٩١) .

ان الخلاف واضح بين وجهات النظر حول تفسير اسباب نشوء الخوف بين المـــدارس المختلفة ، وهذا الخلاف لايقتصر على هذه الظاهرة ، وانما يشمل اغلب الظواهر النفسية لكن الخلاف هنا لايعيق فهمنا لهذه الظاهرة ، بل يزيد من ثرائه .

المخاوف المرضية وكيفية نشوئها .

عرضنا فيما تقدم بعض النظريات التي تفسر نشوء الخوف بصورة عامة، ونعرض هنا بعض المخاوف المرضية وكيفية نشوءها وهي :

اولا : الفـوبيـا Phobia

وهي رد فعل شديد لاينسجم مع الموقف الذي يثيره ، وحالما يجد الفرد نفسه فـــي ذلك الموقف ، يظهر رد فعل واستجابة انفعالية شديدة ، ويصاحب ذلك مشاعر خـوف شديدة وتقلصات في المعدة والامعاء ، وقد يشعر البعض انه على وشك الموت ، والبعض الآخر من المصابين بالفوبيا يشعر بالاختناق والغيبوبة والانهيار ، مع التنفس السريع والتعرق والارتجاف والخفقان والتشنج والشعور بالضعف العضلي والغثيان والتقيؤ اللاارادي وجفاف الفم (١،ص ٣٠، ٣٢) . وفي معظم الحالات يصبح الفرد غير قادر على الهرب من الموقف ،فالشعور بالضعف العضلي يجعله غير قادر على الحركة الى درجة الاتكاء على الاخرين عند المشي.ونظرياً تعتبر المواقف التي تثير هذه المخاوف غير محددة ، ولكنها غالباً ماتكون شاذة مثل مخاوف الشوارع والاماكن المغلقة او المرتفعة والحيوانات (١١، ص ٣٥٧) .

وسوف نتعرض لبعض هذه المخاوف وهي :

فوبيا الحيوان :

ان فوبيا الكلاب تعتبر اكثر فوبيا الحيوانات شيوعاً ومن الممكن ان تشمل فوبيا القطط او الحشرات او الطيور والحقيقة هو انه ليس الحيوان نفسه هو الذي يخيف الطفل ،

وانما صفات معينة يمتلكها ذلك الحيوان والتي لها علاقة مع خبرات اخرى، او ان ذلك الحيوان كان موجودا في موقف معين كان بالنسبة للطفل شديد الخوف وبالتالي تصبح خبرة الخوف مرتبطة مباشرة مع ذلك الحيوان، حيث يصبح الكلب الكبير بالنسبة للطفل حيواناً مفترساً يعض وينبح ، وفي خياله يعرف الكلب بانسان هائل كبير الحجم وهذا لايحدث الا اذا كان الطفل يخاف من اشخاص كهؤلاء لذا فانه ليس بغريب ان يكون خلف فوبيا الكلاب شخص متسلط وقاس يتعامل مع الطفل.(١١ص ٣٥٨) .

فوبيا الشوارع :

هناك عدة تفسيرات لخوف الطفل بالظهور في الشارع ، وهذه تتعلق بالمشكلة التي يعاني منها الطفل فالعالمة والمحللة النفسية الالمانية Annemarie Duhrsser ترى ان الشارع هو المكان الذي يظهر فيه الطفل عدوانيته اتجاه العالم فالاطفال الذين قمعت دوافعهم العدوانية يصبح الشارع المجال المناسب لممارسة السلوك العدواني في حين يكون الشارع بالنسبة للاطفال الذين يعانون من الخوف الشديد من العقوبة، المكان الذي يثير ذلك الخوف ، وهؤلاء الاطفال قد يعتبرون الشارع المجال الذي يخبرون فيه الخوف (٢،ص ٣٨). ويشير كارل ابراهام Karl Abraham ال سببين اخرين فقد ينتج هلع الشوارع عن

١ — الخوف على الحياة والذي قد يتخذ الشارع رمزاً لهذا الخوف .

٢ — الخوف من الموت بعيداً عن الناس الذين يحبهم فالارتباط العاطفي بين الطفل والام قد يستمر حتى في الكبر حتى يصل الى حد عدم قدرة ترك الام حتى القيام بالنشاطات اليومية دون وجودها وفي هذه الحالة يصبح سبب الفوبيا هو الخوف الشديد من الفراق . (٢،ص ٣٤٥) .

ثانياً : مخاوف الليل والاحلام المخيفة :

يشكو الكثير من الآباء من مخاوف ابنائهم الليلية ، والسمات المتميزة لتلك المخاوف هي : الصراخ والبكاء والتقلب المستمر او القفز خارج الفراش، والشعور بالضيق وسرعة خفقان القلب، ومن الواضح ان هناك خبرات وتصورات تلاحق الطفل في نومه ، وفي بعض الاحيان يوضح الاطفال انهم يفزعون من حلم يرونه في كل ليلة، وغالباً مايستمر الاطفال في النوم بعد ان يستيقظوا من حلمهم المزعج، ولكنه في الحقيقة شبه نوم، حيث يبقوا في حالة توتر وخوف حتى يستيقظوا تماماً. وبعض الاطفال يصبح في حالة خوف شديد

يضطر الوالدين الى تهدئته، كما ان حالة اخرى ترتبط بالخوف، وهومايسمى «ادمان النوم» الذي يعبر عن حالة الهروب من المشاكل والمواقف المشحونة بالالم. (١٣ص ٥٠، ٥١).

يشير بعض علماء النفس الى ان مخاوف الاطفال الليلية تأتي نتيجة تأكيد الوالدين على الطاعة المبالغ فيها، مما يضطر الاطفال الى تقليص رغباتهم، وفي نفس الوقت تتكون دوافع عدوانية تجاه الاهل، ولكنهم لايجرؤون على الاعتراض علانية، لانهم لايريدون فقدان المحبة والخوف من العقوبة، لذلك يجد الطفل نفسه في صراع، ويحاول ان يجد له حلا كي يقمع دوافعه العدوانية، وتجد حوافز الدفاع المكبوتة طريقها اثناء النوم، فالضمير لايمارس سلطة قوية اثناء النوم ، الا أنه يبقى فعالا ، ان الخوف من العقوبة يصبح جزءاً من ضمير الطفل الذي يحل محل الوالدين المعاقبين ، مما يؤدي الى الاحلام المخيفة ، فالخوف ينشأ هنا من الضمير نفسه الذي يحاكم الحوافز غير المرغوبة (١ص ٤٨) .

ثالثاً : عصاب الخوف او الخوف غير المحدد :

يتميز هذا الخوف كون موضوعه غير محدد، حيث يشعر الفرد باستعداد للخوف في مختلف المواقف، ويبدو الفرد في حالة توتر عال، سريع التهيج، سريع الفزع وخوف عام وتوقع للخبرات السيئة ، وحساسية شديدة للضوضاء وقلة النوم ويميل الى التشاؤم من خبرات الحيـاة او في بعض الاحيان يساء الى هذا الخوف على انه مرض عصبي لاضطرابات اخرى، الا أن عصاب الخوف حالة مستقرة، يتطور الى مخاوف قسرية لايستطيع الفرد حماية نفسه منها.

يذكر بعض علماء النفس ان اسباب عصاب الخوف لازالت غامضة، الا أن هناك اراء تشير الى بعض الاسباب ، فقد وجدت Annemarie Duhrsser ان الاطفال الذين يعانون من عصاب الخوف هم ذوو امهات شديدات الخوف وبصورة عامة يكون الابوين متوتري الاعصاب يظهرون الطيبة والتسامح امام اطفالهم ولكنهم ينقلبون بشكل مفاجيء الى العقوبات الشديدة ، فالطفل لايعرف متى ولماذا تظهر نوبات الغضب على والديه ، وساقت هذه العالمة الالمانية العديد من الحالات التي عالجتها في كتابها «الامراض السيكولوجية» (١ص ٥٠) .

رابعاً: الشعور بالذنب والخوف من تأنيب الضمير :

ان الشعور بالذنب يظهر باشكال مختلفة ، منها الواضح ومنها المعقد فقد يأتي على شكل احساس بالتوتر الداخلي ، او على شكل رغبة جامحة لتقديم الهدايا لشخص ما ،

اعطاء المال. او الرغبة القوية بتقديم المساعدة ومن الممكن ان يكون الشعور بالذنب غير واضح ويظهر على شكل توقع مستمر لحدوث حادث، او الشعور بالنقص، او الشعور بالظلم، او الرغبة في معاقبة الذات، او الاستعداد للتضحية المبالغ فيها، ويتكون الشعور بالذنب بسبب ثنائية مشاعر الطفل نحو والديه فكلما زاد حبه لهم زاد خوفه وشعوره بالذنب من عدم قدرته لتلبية مطالبهم وخوفه من فقدان محبتهم له.

يؤدي الشعور بالذنب الى الحاجة الى معاقبة الذات لتخفيف هذا الشعور المؤلم، وقد تظهر هذه الرغبة بشكلها البسيط بتعريض الفرد نفسه للمشاكل، الا أنها تتخذ بعض الاحيان شكل الدوافع العدوانية المدمرة نحو الذات ومعاقبتها يصل بعض الاحيان الى حد الانتحار. (١ص ٥٢).

خامساً : مخاوف الكلام :

قد تظهر مخاوف الكلام على شكل اللجلجة، وهي تظهر عند الاطفال بشكل عابر خاصة مابين الثالثة والرابعة من العمر، وكذلك في بداية دخول المدرسة، ثم بعد فترة المراهقة. ومن اسباب اللجلجة هي توقع الخوف المستمر والتي هي سمة نمطية لعصاب الخوف، فالتوقع المستمر للفشل او العقوبة او سوء التفاهم هو الذي يعيق الكلام، ونتيجة لذلك الخوف تتقلص العضلات المسؤولة عن النطق وتصبح الحركة الضرورية لاصدار الصوت متقطعة ومتشنجة. وقد دلت الدراسات على أن الاطفال الذين يعانون من اللجلجة هم ذوو امهات يمتلكن عادات كلامية سيئة، مثل المقاطعة الكلامية المستمرة والاستمرار بالكلام بعد مقاطعة الآخرين دون الشعور بذلك، فالطفل الذي يتعلم الكلام سوف لن يجد الفرصة الجيدة لتطوير الكلام. والكثير من حالات اللجلجة عند الاطفال ترجع الى عوائلهم التي تحمل اتجاهات مسالمة في الظاهر ولكنها في الحقيقة عدوانية الدوافع، وتفرض في الغالب على الاطفال احترام الاشخاص الذين لاتحترمهم، وهم لايحصلون على اجابات واضحة ومستقرة لاسئلتهم، وبذلك تصبح اللغة عاملاً مربكاً وليس عاملاً للتفاهم. (١ص ٧٦).

سادساً: الماسوشية وولع الخوف :

هنالك نوع من الولع المرضي بالخوف يعبر عنه باسلوب نفسي مضطرب، حيث يبحث، الانسان المصاب وبشكل قسري عن المواقف المشحونة بالخوف او العذاب الذي يتجنبه الانسان العادي، وهو مايدعى بالماسوشية، وهي بشكل عام الاحساس باللذة عند الخاق

الاذى الجسمي والنفسي بالذات، وبالتالي فالماسوشي يخبر متعة الخوف والالم والاهانة ولا يستطيع بدون تلك الشروط ان يحصل على المتعة. وقد تندمج الرغبة بتحطيم الذات مع اللذة في تعذيب الاخرين وألحاق الاذى بهم ، وهذا مايسمى بالسادية فالماسوشية تتحول الى السادية والعكس ايضاً .(١٣ص ٩٦) .

يعتقد ان السادية ودوافعها تنشأ في وقت مبكر من الحياة ، فالطفل الذي لايرضي حاجاته باسلوبه الخاص ، يكون ميالا الى الحقد والعدوانية المدمرة تجاه الاشخاص المسببين لاحباطاته ، وبسبب الخوف من العقوبة تظهر السادية ولكن باتجاه الذات التي تتحول الى الماسوشية ، والسبب في ان الماسوشي يربط الخوف باللذة الجنسية وله علاقة بالنشاط الجنسي للطفل الذي احبط بالتهديد والعقوبة الشديدة . وهنالك حالة قد تحدث في بعض الاحيان وهي ان الطفل حين يخبر موقف مثير للخوف يبحث عن وسائل لتخفيضه ومن هذه الوسائل التبول والتبرز ، وبعد فترة يصبح الطفل لاشعورياً يبحث عن مواقف الخوف لكي يتخلص من مشاعر التوتر عن طريق التبول او التبرز .(اص ٨٠) .

المخاوف عبر المراحل العمرية المختلفة :

يولد الانسان وهو يملك استعداداً لان يطور لنفسه مخاوف شديدة من المنبهات المادية والاجتماعية المحيطة، وهي تظهر في مرحلة مبكرة يتلاشى بعضها ببطء . ويتحول بعضها بتزايد العمر من مخاوف مادية الى مخاوف غير مادية (٣، ص ٤٨) كما يطرأ عليها التغير من حيث مصادرها ، وتشير دراسات كثيرة وحديثة إلى أن الاطفال الرضع يظهرون ردود فعل الخوف من الالم والاحداث غير المتوقعة والأصوات العالية والتغيرات المفاجئة والسريعة في المكـان (٤، ص١٧٩) اكدت ذلك الدراسة التي قامت في جامعة كولومبيا مع الاشارة الى ان الاضواء والظلال هي الاخرى مصدر مخاوف الاطفال في هذه السن، كما بينت ان هذه المخاوف تتلاشى بسرعة في نهاية السنة الاولى من العمر (٨ ، ص ٣٢٢) وبينت دراسات اخرى أن الخوف من الغرباء يظهر بين الشهر السادس والثامن ،(٩، ص ٤٣) ويعتبره بعض الباحثين بداية المخاوف الاجتماعية، وهو لايظهر بشكل فجائي وانما تسبقه مرحلة تتسم بانخفاض عدد الابتسامات وعدم الاستجابة الكبار . (٤ص ١٧٩) وتختلف دراسة مورجان Morgan قليلا عن الدراسة السابقة في تحديد الفترة التي تظهر فيه أكبر ردود فعل للخوف ، اذ حددت الشهر الثاني عشر بدل الفترة من ٦ ـ ٨ أشهر (٩،ص ٤٢) واضافت دراسة سباتيز spitz متغيراً جديداً، وهو الاطار البديهي الذي يحدث فيه الخوف وادراكه من قبل الطفل، حيث اشارت الى ان الاطفال لايظهرون استجابة الخوف عندما يكونون جالسين في احضان امهاتهم عند اقتراب الغريب، في حين

يظهرون هذه الاستجابة اذا أبعدوا عن أحضان أمهاتهم ، او وضعوا على كراس تبعد عدة اقدام عنهن وبينت هذه الدراسة ان وجود الوجه المألوف على مقربة من الطفل يؤثر على ردود فعله نحو الغرباء . (٤ص ١٧٩)

وكما تقدم سابقاً فان شدة استجابة الخوف للمنبهات المخيفة في مرحلة الطفولة تنخفض بتقدم العمر ، حيث يشير groy الى اننا نأتي الى هذا العالم مهيئين لكي نخاف من اي منبه جديد وشديد، ولكننا حالما نعتاد على تلك المنبهات تقل المخاوف منها، واكدت ذلك دراسة ريجمان Rachman التي اوضحت، ان مخاوف الاطفال الصغار تتلاشى وتتحول من مخاوف مادية الى مخاوف غير مادية مع وجود بعض الاستثناءات لتلك القاعدة العامة، فالخوف من مقابلة افراد جدد والخجل العام يظهران تناقصاً خلال الطفولة المبكرة والوسطى واكدت ذلك دراسة شيفرد وآخرين التي شملت (٦٠٠٠) طفل وصفوا من قبل والديهم انهم يظهرون بعض المخاوف من مقابلة الاشخاص الجدد والخجل، حيث تبين ان الخوف من الظلام والحيوانات الذي ظهر عند نصف عدد اطفال العينة في سن الخامسة ، قد تلاشى في المجاميع الاكبر سناً (٩ص ٤٤) وفي دراسة اخرى اجريت على (٤٠) طفل في عمر سنتين خلال دخولهم دور الحضانة ، بينت ان الاطفال في الاسبوع الاول بدت عليهم مظاهر عدم الراحة والخوف ، الا أنه في نهاية الاسبوع الرابع اظهر جميع الاطفال توافقا واضحاً مع البيئة الجديدة باستثناء ثلاثة منهم .(٩ص ٤٦) اما دراسة هولمز التي استخدمت طريقة شبه تجريبية بتعريض الطفل لمواقف تستدعي الخوف الذي ورد في تقارير الامهات عن افراد العينة وهي الخوف من البقاء وحيداً، السقوط الى الخارج ، الغرفة المظلمة، الشخص الغريب، الصوت العالي، الثعبان، الكلب الكبير، فقد بينت ان الخوف الشديد ينخفض بتقدم العمر ، عدا الخوف من الثعبان، اذ انه لم يظهر عند اطفال السنتين، في حين اظهر اطفال السنة الثالثة والرابعة الحذر عند مشاهدتهم له، وكانت المخاوف ظاهرة جدا عند الاطفال الكبار ، وبينت الدراسة ان تطور المخاوف يرتبط مع القدرة على التخيل وتطور معاني المنافسة وإدراكهم لمكانتهم عند الآخرين، فيظهر خوف الطفل على هذه المكانة، والخوف من الاستهزاء والفشل .(٢ص ٣٢٨) . اما الاطفال الاكبر سناً فقد اظهرت دراسة بيتر Rutter ١٩٧٠ التي تناولت (٢٠٠٠) من اطفال المدارس بين (١١ – ١٢)سنة، ان المخاوف من الظلام والحشرات والحيوانات الكبيرة لم تنخفض،وان حوالي ٥,٠٧ ٪ من المخاوف كانت مرضية وان (١٦) من هؤلاء الاطفال

بحاجة الى مساعدة اكلينيكية (٩ص ٤٦) كما بينت دراسات اخرى لاحظت التغير الذي يطرأ على مخاوف الاطفال بين مرحلة الطفولة الوسطى ومرحلة المراهقة، ان اتجاهات الخوف المتعلقة بالشعور بالأمن الشخصي تبدأ بالتناقص مثل الخوف من مهاجمة الاخرين، الحوادث، العواصف، في حين تظهر زيادة ملحوظة في الخوف من الطريق مما هي في السنوات العشر الاولى من العمر، وان المخاوف التي تدور حول الحصول على الدرجات والمخاوف من المدرسين والخوف من الوقوف على المسرح تزداد بين التاسعة والثانية عشرة وبعد هذه السنة تظهر مخاوف ترتبط بالعلاقات الاجتماعية وماهية هويتهم، وهموم حول المال (٢ص ٣٣٥) واظهرت دراسة اخرى تناولت الفتيان والفتيات في عمر (١١) سنة خوفاً من الارتطام بعجلة او حافلة او الفشل في الا متحان والحصول على درجات واطئة واحالة الطالب الى مدير المدرسة والخوف من المتفجرات، (٩ص ٤٦) كما بينت دراسة اخرى تناولت الاطفال في المرحلة الخامسة والسادسة انهم يخافون العقوبة ويحسون بمشاعر الذنب والندم للافعال السيئة التي يقومون بها وكذلك الخوف من ان يلحق الاذى بالوالدين.

واشارت دراسة اخرى طبق فيها اختبار Attitude of Interest على عينة كبيرة من الاطفال والشباب من الصف السادس الابتدائي حتى نهاية الكلية، الى ان هناك تناقصاً بالمخاوف غير المعقولة كلما تقدم الطفل بالعمر في حين تزداد بعض المخاوف حين ينضج الطفل ذهنياً، في حين يحتفظ ببعض المخاوف الى مرحلة الكبر مثل المخاوف المتعلقة بالحيوانات والظلام والمخاطر الوهمية المرتبطة بالظلام والفشل الشخصي وعدم الكفاءة والحوادث والاضرار الناجمة عن الاحتراق والغرق. وبينت هذه الدراسة ايضاً ان مرحلة المراهقة تزداد فيها المخاوف المتعلقة بالمال والمظهر والاخلاق والامتحان المدرسي والفروق بين الجنسين.

وبينت دراسة اخرى ان المخاوف عند الذكور تتناقص بصورة اسرع مما هي عند الاناث وعلى سبيل المثال فان الخوف من السير في الشارع المظلم يتناقص عند الذكور بتقدم العمر في حين يتزايد عند الاناث بتزايد العمر.

كما بينت دراسة اشتملت عينتها على علماء النفس ورؤساء العمل ورجال الاعمال، ان هموم نهاية الثلاثين من العمر تتعلق بالصحة ومشاكل الزواج والقناعة والسياسة والتنازل عن الآمال والطموحات الكبيرة. (٨ص ٣٤٢ ـ ٣٤٤).

يعتقد الباحثان أن هناك اكثر من طريقة يتكون فيها الخوف عند الانسان، وليست طريقة واحدة تشير اليها بعض الادبيات التي تقدمت، فصدمة الولادة بما يصاحبها من استثارة

هائلة لاحساسات الطفل وما يعقبها من تغير مفاجيء في ظروفه البيئية تولد مخاوف غير واضحة وغير محددة في المستقبل ، ولكن هذه المخاوف قد تزول اذا وجد الطفل البيئة التي تخفف القلق واذا وجد عكس ذلك اي وجد الطفل في بيئة تثبت مخاوف صدمة الولادة فان مخاوف جديدة سوف تتكون تستدعي مشاعر الالم التي صاحبت الولادة .

كما ان هناك مخاوف موروثة كالخوف من الاصوات العالية والخوف من السقوط ، وهذه المخاوف اشارت اليها الكثير من التجارب المختبرية.

وايضاً هناك مخاوف تتكون بطريقة الاقتران الشرطي البسيط ،حيث ترتبط الكثير من المنبهات المحايدة بمنبهات مخيفة. ان التجارب والملاحظة المباشرة تؤكد ذلك بوضوح. كما ان للجنس دوراً كبيراً في نشوء المخاوف خاصة تلك المخاوف المرتبطة بتأنيب الضمير.

ان دراسات كثيرة اوضحت ان اغلب المخاوف تتكون في الطفولة المبكرة، وان مخاوف الكبر في جزء كبير منها تحوير للمخاوف الاولى. كما ان التعبير عن الخوف رغم اختلافه من مرحلة عمرية الى اخرى، الا أن التغير في الغالب يمس مظهر التعبير وليس جوهره، اي ان المشاعر المرتبطة بالخوف تبقى مستمرة .

الدراسات التي تناولت المخاوف في العراق :

اجريت في العراق دراستان — في ضوء علم القائمين بهذا البحث — تناولت الاولى مخاوف الاطفال من مرحلة رياض الاطفال حتى الدراسة المتوسطة، وشملت (١١٠) من البنين والبنات تراوحت اعمارهم بين (٥ — ١٤) سنة ، وبينت ان أهم المخاوف التي اشارت اليها العينة هي: الخوف من الحيوانات والرسوب والامتحانات والناس وابرة الطبيب والخوف من الله والظلام. (١٨ ،ص)

تناولت الدراسة الثانية مخاوف المراهقين في المرحلة المتوسطة وشملت العينة (١٢٠٠) طالب وطالبة في هذه المرحلة ، وتوصلت الى ان اهم المخاوف التي اشير اليها هي الخوف من عقاب الله ومرض الام وفقدان شخص عزيز وعقاب النار ومرض الاب والرسوب والطرد من المدرسة والطلاق بين الوالدين والنسيان اثناء الامتحان .

[illegible]

[illegible]

يتبين مما تقدم ان الخوف مظهر سلوكي ذو اثر سلبي على حياة الافراد في المجالات

المختلفة ، الصحية والنفسية والعملية ، ولكنه يعتبر الى حدٍ ما مقبولاً اذا كان مناسباً للمرحلة العمرية التي يعيشها الفرد ، اما اذا زادت من حيث الشدة ، او امتدت الى مراحل عمرية اخرى ، فان آثارها السلبية سوف تزداد ، كما قد تتحول الى مخاوف مرضية .

ان دراسة المخاوف له اهمية كبيرة لمتخذي القرارات التربوية وكذلك لاولياء الامور والدارسين في مجال علم النفس ، ولا سيما وان الدراسات المتوفرة قليلة جداً .

ـ اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى مايأتي :

اولاً : التعرف على المخاوف التي يشعر بها الطلبة في المراحل العمرية الآتية :

أ ـ الطلبة في عمر (٥ ـ ٦) سنة .

ب ـ = = = (١١ ـ ١٢) سنة .

جـ ـ = = = (١٣ ـ ١٦) سنة .

د ـ = = = (١٦ ـ ١٨) سنة .

هـ ـ = = = (١٩ ـ ٢٣) سنة .

ثانياً : هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مخاوف البنين والبنات في المراحل العمرية في (ب ، جـ ، د ، هـ) اعلاه ؟

ثالثاً : التعرف على المخاوف المشتركة عبر المراحل العمرية المختلفة في (اولاً) .

الفصل الثاني

منهج البحث

يحتوي هذا الفصل عينة البحث الاستطلاعية التي ساعدت في اعداد بعض ادوات البحث ، والعينة الاساسية التي طبقت عليها هذه الادوات ، وايضاً كيفية اعداد ادوات البحث ، والوسائل الاحصائية التي سوف تستخدم وايضاً حدود البحث .

عينة البحث :

تطلب تحقيق اهداف البحث اختيار عينتين هما :

اولاً : العينة الاستطلاعية :

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٢٨٠) فرداً منهم (١٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف الخامس والسادس الابتدائي ، تراوحت اعمارهم بين (١١ – ١٢) * سنة ، و(١٢٠) طالب وطالبة الصف الرابع والخامس والسادس الاعدادي تراوحت اعمارهم بين (١٦ – ١٨) ** سنة تقريباً . اختيرت العينة بشكل مناسب من محافظة بغداد بجانبيه الكرخ والرصافة ، من منطقة الاعظمية وشارع فلسطين واليرموك . وتعتبر هذه المناطق ذات وضع اقتصادي واجتماعي متوسط — كما اشار الى ذلك بحث ميزانية الاسرة التي قامت به وزارة التخطيط ( ) — و(٦٠) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية تراوحت اعمارهم بين (١٩ — ٢٢) سنة تقريباً (**) من الجامعة المستنصرية — كلية الآداب وكلية التربية . كما موضح ذلك في الجدول (١)

ثانياً : العينة الاساسية :

تكونت عينة الاساسية للبحث من (٧٥٠) طالب وطالبة تراوحت اعمارهم بين (٥ — ٢٢) سنة ، منهم (٥٠) تلميذ وتلميذة من الصف التمهيدي والصف الاول الابتدائي ، في عمر (٥ — ٦) سنة ، و([illegible]) تلميذ وتلميذة في عمر (١١ — ١٢) ، سنة من الصف الخامس والسادس الابتدائي ، و(٢٠٠) طالب وطالبة في عمر (١٣ — ١٥) سنة في [illegible] في المرحلة المتوسطة ، و(٢٠٠) طالب وطالبة في عمر

(*) كان عدد قليل جداً منهم في عمر (١٣) سنة

(**) كان عدد قليل جداً منهم في عمر (١٩) سنة

جدول (١) : يبين اعداد الطلبة من البنين والبنات ، واعمارهم في المراحل الدراسية المختلفة

المرحلة الدراسية — العمر	الجنس بنون	بنات	المجموع
الابتدائية ١١ — ١٢	٥٠	٥٠	١٠٠
الاعدادية ١٦ — ١٨	٦٠	٦٠	١٢٠
الجامعية ١٩ — ٢٣	٣٠	٣٠	٦٠
المجموع	١٤٠	١٤٠	٢٨٠

(١٦ — ١٨) (*) سنة في الصفوف الثلاثة في المرحلة الاعدادية . اختيرت العينة بشكل مناسب من مدارس محافظة بغداد ، في جانبيها الكرخ والرصافة ، ومن مناطق (الكرادة — فلسطين الاعظمية — اليرموك) ، ملحق رقم (١) وهذه المناطق ذات مستوى اقتصادي اجتماعي متوسط — كما اشار الى ذلك بحث ميزانية الاسرة التي قامت به وزارة التخطيط — . وشملت العينة ايضاً (٦٠) طالب وطالبة تراوحت اعمارهم بين (١٩ — ٢٣) (*) سنة في الصفوف الثاني والثالث والرابع في اقسام علم النفس واللغة العربية في كلية الآداب وقسم الرياضيات في كلية التربية — الجامعة المستنصرية ، الجدول (٢) .

(*) هذه الدراسة اجريت في بداية السبعينات لذلك ينبغي وضع ذلك بنظر الاعتبار ، لتعميم النتائج

(**) كان عدد قليل منهم في عمر (٢٤) سنة

(*) كان عدد قليل جداً اكبر من نهاية الاعمار المشار اليها سنة واحدة تقريباً.

جدول (٢) : يبين اعـداد الطلبة مـن البنين والبنات واعمارهم في المراحل الدراسية المختلفة .

الجنس / المرحلة الدراسية — العمر	بنون	بنات	المجموع
التمهيدي — الأول الابتدائي (٥ — ٦)	٤٠	٤٠	٨٠
الابتدائي (الخامس — السادس) (١١ — ١٢)	٦٠	٦٠	١٢٠
المتوسطة (١٣ — ١٥)	١٠٠	١٠٠	٢٠٠
الاعدادية (١٦ — ١٨)	١٠٠	١٠٠	٢٠٠
الجامعية (١٩ — ٢٣)	٧٠	٨٠	١٥٠
المجموع	٣٧٠	٣٨٠	٧٥٠

— ادوات البحث *

تعتبر المخاوف من المظاهر السلوكية ذات الصبغة الانفعالية التي يرتبط التعبير عنها بالاطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد ، وفي الغالب يُنْشأ الافراد على انماط معينة من طرق التعبير عن مخاوفهم ، فما هو مسموح به او مقبول من هذه الطرق في مرحلة الطفولـــة المبكرة ، قد يكون مستهجناً على الكبار او الاطفال الاكبر سناً ، وما قد يكون مقبولاً

(*) ساعد طلبة الصف الرابع في قسم علم النفس في اعداد وتطبيق أدوات البحث

ان تظهره البنات والنساء من مظاهر الخوف ، مستهجناً على الذكور ، لذلك ينبغي ان تكون الوسائل التي تقيس الخوف عند الافراد لاتثير عندهم المرغوبية الاجتماعية ، وتعتبر الوسائل الاسقاطية انسب الادوات في هذا المجال .

وقد استخدمت في البحث الحالي الوسائل الآتية :

اولاً : اسلوب سرد القصة :

(أ) طلب من اطفال التمهيدي والصف الاول الابتدائي ذكر قصة مخيفة ، وذلك عن طريق المقابلة الفردية أو لعدد من الاطفال ، حيث يجلس الباحث مع الطفل ويطلب منه «وتكلم تحجي لي قصة (سالفة) تخوف» .

(ب) تسجل القصص على شريط بآلة تسجيل ، ثم بعد ذلك تكتب على الورق كما جاءت على لسان الطفل . ملحق رقم (٢) نموذج لقصص الاطفال .

(ج) تحلل محتويات القصص على اساس وحدة الموضوع ، حيث تقرأ القصص من قبل المحلل ويستنتج منها مايخيف ، وذلك من خلال سياق الاحداث .

(د) لأيجاد صدق التحليل قام الباحثان بتحليل القصص بشكل منفرد ثم مقارنة مدى الاتفاق بين التحليلين ، وكان الاتفاق هو السمة الغالبة ووصلت الى حد التطابق في تحديد الخوف في اغلب القصص ، ويرجع ذلك الى بساطة القصص ووضوح المخاوف فيها ، اما القصص التي يختلف على تحديد المخاوف فيها ، فان الباحثين يناقشان القصة سوية للوصول الى اتفاق حولها . هذا وقد توصلا الى قائمة بمخاوف الاطفال وتكرار هذه المخاوف .

(ﻫ) لصغر عينة الاطفال في هذا السن ينبغي اخذ التكرارات التي حصلت عليها المخاوف بحذر ، فقد تكون اكبر من ذلك عند اخذ عينة اكبر .

ثانياً : الاستفتاءات الأستطلاعية :

وضعت استفتاءآت استطلاعية وجهت الى العينة الاستطلاعية من الفئات الآتية :

(أ) تلاميذ الصف الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية .

(ب) طلبة الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الاعدادية .

(ج) طلبة الصف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الجامعية .

احتوت على سؤال واحد طلب فيه من المفحوصين ذكر المواقف التي يخاف منها الناس في سنهم من اصدقائهم او من غير اصدقائهم .

الملاحق (٣) و (٤) و (٥)

ثالثاً : المقابلة

اجريت مقابلة لـ(٢٠) طالباً وطالبة في الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، اضافة الى الاستفتاء الاستطلاعي الذي وجه الى طلبة آخرين من الصبية وذلك للتأكد من فهم الطلبة السؤال الاستطلاعي ، خاصة وان بعضهم لم يستطع الكتابة بسهولة .

رابعاً : الاستفتاءات المغلقة :

في ضوء اجابات الطلبة على الاستفتاءات المفتوحة والمقابلة – بالنسبة لتلاميذ الخامس والسادس الابتدائي – وضعت الاستفتاءات المغلقة للمراحل الاتية : –

(آ) تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي ، تكون من (٣٩) فقرة ، امام كل فقرة ثلاثة اختيارات (كثيراً) (قليلاً) (لاأخاف)

(ب) طلبة المرحلة الاعدادية ، تكون من (٤٢) فقرة ، امام كل فقرة ثلاثة اختيارات (كثيراً) (قليلاً) (لاأخاف)

(ج) طلبة المرحلة الجامعية ، تكون من (٧٢) فقرة ، امام كل فقرة ثلاثة اختيارات (كثيراً) (قليلاً) (لاأخاف) .

ملحق رقم (٦) (٧) (٨)

خامساً : استفتاء مظاهر لمخاوف المراهقين في المرحلة المتوسطة .

طبق الاستفتاء المغلق الذي أعده الاستاذ عباس علوان لدراسة عن مخاوف المراهقين في المرحلة المتوسطة لنيل شهادة الماجستير ، على الطلاب في نفس المرحلة ، والذي تكون من (٧٩) فقرة ، امام كل فقرة ثلاثة اختيارات (كثيراً) (قليلاً) (لاأخاف) .

— الوسائل الاحصائية :

اولاً : استخدام الوزن المئوي المرجح لحساب حدة الفقرة ، او شيوع المخاوف .

$$\text{الوزن المئوي المرجح} = \frac{\text{ت}_1 \times 3 + \text{ت}_2 \times 2 + \text{ت}_3 \times 1}{\text{ن} \times 3} \times 100$$

حيث ان :

$ت_1$ = مجموع تكرارات الاختيار الاول

$ت_2$ = مجموع تكرارات الاختيار الثاني

$ت_3$ = مجموع تكرارات الاختيار الثالث

ن = عدد افراد العينة

ثانياً: استخدام مربع كا٢لقياس الفروق بين تكرارات الاناث والذكور بالنسبة للمخاوف المختلفة وعند مستوى ٠,٠٥ ، وذلك للاعمار (١١ — ١٢) سنة في الصف الخامس والسادس الابتدائي ،وفي عمر (١٣ — ١٥) سنة في المرحلة المتوسطة وفي عمر (١٦ — ١٨) سنة وفي عمر (١٩ — ٢٣) سنة في المرحلة الجامعية .

$$كا^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

ل = تكرار الاجابة الملاحظ

ق= تكرار الاجابة المتوقع

— حدود البحث :

يتحدد هذا البحث في التعرف على مخاوف الافراد في عمر (٥ — ٢٤) من البنين والبنات والفروق بينهم، وهم في الغالب من ابناء الفئة الاقتصادية الاجتماعية المتوسطة ، من المراحل الدراسية ، الصف التمهيدي والاول الابتدائي والخامس والسادس الابتدائي والمرحلة المتوسطة والاعدادية والجامعية في محافظة بغداد .

الفصل الثالث

« نتائج البحث »

سوف نتناول في هذا الفصل المخاوف التي يشعر بها الافراد عبر المراحل العمرية من (٥ ــ ٢٣) سنة ، وايضاً الفروق بين شدة هذه المخاوف عند البنين والبنات ، كما ستناول امتداد هذه المخاوف عبر المراحل العمرية المختلفة .

اولاً : مخاوف الاطفال في عمر (٥ ــ ٦) سنة

بين تحليل محتوى قصص الاطفال في هذه المرحلة العمرية ان اغلب مخاوفهم ترتبط بالحيوانات ، سواء المفترسة منها اوالاليفة مثل الاسد ، والذئب والنمر والفيل والدب والثعلب والحصان والوحش والحوت والتمساح والبوم والعقرب والثعبان والحشرات والكلب والقطة والفأر والارنب ، وهذه النتيجة تشابه ماتوصلت اليه دراسة منى بحري في العراق التي تناولت في جزء منها ذات المرحلة العمرية ، (١٨ ص ، ٣١) وايضاً ماتوصلت اليه دراسة شيفر التي تناولت بالدراسة الاطفال الذين ذكرو آباؤهم انهم يعانون من الخوف ودراسة هولمز (٩ص٤٦) .

الحقيقة ان الخوف من الحيوانات يكتسب بطرق متعددة ، فبعض الاطفال لايخاف الحيوان نفسه وانما صفات معينة يمتلكها ذلك الحيوان لها علاقة بخبراته السابقة ، اذ ان كثيراً من هذه الحيوانات لم يتفاعل معها الاطفال في حياتهم . مثل الفيل والاسد والنمر والحية ، وكل الذي يحصل انهم يشاهدوها في الكتب اوالمجلات اوفي التلفزيون ، ويتكلم الآخرون عن صفاتها ــ فالاسد قوي جداً ومفترس ويتغذى على الحيوانات الاصغر منه بعد ان يقتلها .....الخ ــ

ان فهم صفات القوة والاعتداء يتم عن طريق مقارنتها بصفات افراد تفاعل معهم الطفل ، افراد اكبر سناً ــ الاب والام والاخ الكبير والمعلم ــ فهو في حقيقة الامر يُعرف الحيوان المفترس بانسان هائل كبير الحجم ، وهذا بطبيعة الحال لايحدث الا اذا كان الطفل يخاف من اشخاص كهؤلاء ، لذا فمن الممكن ان يكون خوف الاطفال من هذا العدد الكبير من الحيوانات ناتجاً عن طرق التنشئة المتسلطة والقاسية التي يتبعها الكبار .

كما قد يكتسب الاطفال الخوف من بعض الحيوانات وخاصة الاليفة والصغيرة مثل الفأر والقطة والحشرات، عن طريق ملاحظة ردود افعال الآخرين الانفعالية المعبرة

عن الخوف، فهي كافية لتشكيل ردود فعل مماثلة، لذا فان مخاوف الاطفال من هذه الحيوانات ، ماهي الا مخاوف الآخرين اظهروها أمام الطفل فتعلمها ، وتؤيد وجهة النظر هذه دراسة واطسن ودولارد وميلر الذي جاءت في الاطار النظري.

واظهر الاطفال في هذه المرحلة العمرية مخاوف من شخصيات مثل الوحش والعملاق والشبح والحرامي ، ويمكن ان تكون هذه المخاوف قد اكتسبت بنفس الطريقة السابقة ، خاصة عندما تروي الام أوالاب او الجدة قصص عن هؤلاء مع تمثيل علامات الخوف او الفزع منها، او عند ظهورها بالتلفزيون وخوف المحيطين بالطفل أثناء العرض او خوف الشخصيات الاخرى المشتركة في التمثيل منها ففي احدى الدراسات عرض على اطفال الحضانة فلم يظهر فيه طفل في عمر خمسة سنوات يصرخ وينسحب حين تعرض عليه امه لعبة كبيرة من البلاستيك لميكي ماوس، وفلم آخر يظهر فيه طفل من نفس العمر يستجيب بطريقة محايدة حينما تعرض عليه لعبة من البلاستيك للبطة Donald Duck *
واظهرت نتائج التجربة ان اطفال الحضانة تجنبوا لعبة مكي ماوس حينما عرضت عليهم بعد الفلم في حين استجابوا بطريقة محايدة لـ Donald Duck . (٤ص ١٨٥) .

وبينت نتائج البحث ان نسبة من اطفال هذه المرحلة العمرية يظهرون الخوف من الادوات الحادة مثل الخنجر والسكين، ومخاوف من فقدان احد الابوين او كليهما والخوف من الاماكن الغريبة او الحبس فيها او الضياع فيها او خروج الطفل بمفرده وكذلك من النبذ الاجتماعي. ومن المحتمل ان تكون هذه المخاوف قد اكتسبت بطريقة الاشتراط البسيط عن طريق ارتباطها بخبرات مؤلمة مرّ بها الاطفال في حياتهم خاصة وان هذه الخبرات كثيرة الشيوع في حياة الاطفال .

كما تبين ان بعضهم يخاف من الظلام والاصوات العالية، والسقوط من الاماكن المرتفعة ويشير بعض علماء النفس الى ان هذه المخاوف هي مخاوف موروثة .

كما بينت النتائج ان مصادر مخاوف البنين تتشابه مع مخاوف البنات الى حد كبير في هذه المرحلة عدا القليل منها، حيث لم تذكرها البنات ، مثل الخوف من العقرب والحصان الوحشي و الحوت والبوم ، الا أن هناك فرقاً واضحاً في شيوع الخوف بينهم وخاصة الخوف من الذئب والموت وعقاب الوالدين والظلام والفئران، حيث كانت البنات اكثر خوفاً بشكل واضح، كما ان مخاوف البنات من حيث تكرارها في القصص كان اكبر بكثير ، وقد يرجع ذلك لاسباب عديدة اهمها ان اساليب التنشئة تستخدم العقاب و اساليب التهديد والاخافة اكبر مع البنات مما هو مع البنين، ماتقدم يظهر في جدول (٣).

---

* بطلة لحلقات كارتونية تحمل نفس الاسم

جدول (٣) يبين مخاوف الاطفال من البنين والبنات في عمر (٥ – ٦) سن

ت	مصادر الخوف	٪ البنون	٪ البنات	ت	مصادر الخوف	٪ البنون	٪ البنات
١ –	الخوف من الاسد	٢٥	١٢	١٣ –	الخوف من الاماكن الغريبة	٨	٦
٢ –	الخوف من الكلب	٢٥	١٨	١٤ –	الخوف من الدب	٨	١
٣ –	الخوف من الذئب	٢٥	٤٠	١٥ –	الخوف من الفيل	٧	١
٤ –	الخوف من عقاب الوالدين	١٨	٣٠	١٦ –	الخوف من الثعبان	٧	٩
٥ –	الخوف من الموت	١٦	٤٤	١٧ –	الخوف من الارنب	٧	١
٦ –	الخوف من الغابة	١٥	٢٠	١٨ –	الخوف من القطة	٧	١
٧ –	الخوف من الساحرة	١٥	٢٠	١٩ –	الخوف من اللص	٦	١٠
٨ –	الخوف من الثعلب	١٥	١٣	٢٠ –	الخوف من الضياع في مكان غريب	٦	٥
٩ –	الخوف من التمساح	١٣	٨	٢١ –	الخوف من ضرب الآخرين له	٦	٨
١٠ –	الخوف من العملاق	١٢	٢٠	٢٢ –	الخوف من النبذ الاجتماعي	٤	٨
١١ –	الخوف من الوحش	١٢	٢٠	٢٣ –	الخوف من الصوت العالي	٤	١
١٢ –	الخوف من الخداع من شخصية مخيفة	١١	٢٠	٢٤ –	الخوف من السقوط من مكان مرتفع	٤	١

تابع جدول (٣)

٢٥ — الخوف من الخنجر	١٠	٩	٣٤ — الخوف من الشبح	١	٦
٢٦ — الخوف من السكين	١٠	٩	٣٥ — الخوف من الخروج بمفرده	١	٨
٢٧ — الخوف من فقدان احد الوالدين او كليهما	١٠	٢٢	٣٦ — الخوف من الحشرات	١	٦
٢٨ — الخوف من الحبس في مكان غريب	٩	٧	٣٧ — الخوف من العقرب	١	—
٢٩ — الخوف من الظلام	٩	٢٠	٣٨ — الخوف من الحصان الوحشي	١	—
٣٠ — الخوف من النمر	٨	٩	٣٩ — الخوف من الموت	١	—
٣١ — الخوف من الفأرة	٨	٢٢	٤٠ — الخوف من البوم	١	—
٣٢ — الخوف من النار	٨	١٥			
٣٣ — الخوف من الشجار مع الآخرين	٨	٣			

ثانياً : مخاوف الاطفال في عمر (١١ – ١٢) سنة

تظهر نتائج البحث كما مبين ذلك في جدول (٤) ان المخارف الشائعة في هذه المرحلة العمرية تدور حول الخوف من الظواهر التي وراء الطبيعة كا لخوف من عذاب النار وعقاب الله والنبي (ص) والموت والشيطان ، وهي مخاوف مجردة لم تظهر في المرحلة السابقة ، وهذا يؤيد الرأي الذي يقول انه بتزايد العمر تتحول المخاوف من مادية الى غير مادية كما يطرأ عليها التغيير من حيث مصدرها ، ويرتبط هذا بزيادة ادراك الطفل للتجريد وهي مخاوف محورها المرحلة السابقة او مرحلة الطفولة المبكرة ، و تـرتبط بزيـادة احساس الطفل بتأنيب الضمير والشعور بالاثم . كما بينت النتائج مخاوف مـن اشخاص آخرين مثل الخوف من الاب والام والاخ الاكبر ومدير المدرسة والمعلم او المعلمة ، او الخوف على اشخاص محبوبين من قبل الطفل مثل الخوف من مرض الاب او الام ، وهذه المخاوف تكتسب بطريقة الاشتراط البسيط الذي يكون التعزيز (الايجابي او السلبي) الاساس في تكوينها ، كما تظهر في هذه المرحلة العمرية مخاوف من نشاطات او اشياء في البيئة كالخوف من التأخير خارج البيت والسيارات المسرعة والسباحة في النهر والاطلاقات النارية ، ورؤية الدم والحريق ، ونوم الطفل لوحده والرسوب في الامتحان هذه المخاوف ترتبط بزيادة فعالية الطفل كلما تقدم عمره ، كما ظهرت مخاوف اخرى تدور حول الظلام والاشباح والرعد والبرق والريح والعواصف ، والخوف من الحيوانات مثل الاسد والكلاب . وهي مخاوف ممتدة من المرحلة السابقة .

ورغم تشابه مصادر الخوف عند البنين والبنات الا ان البنات كن اكثر خوفاً في اغلب هذه المصادر ، وهذا مايوضحه الوزن المئوي المرجح لاستجابات العينة وعند استخراج الفروق بين البنين والبنات الذين ذكروا انهم يخافون من هذه المصادر باستخدام مربع كا٢ ، وجدت فروق ذات دلالة احصائية في الخوف من مرض الاب والام والخوف من الام والسيارة المسرعة والتأخر خارج البيت ، والسباحة في النهر والمشاجرة مع الكبار والامتحان والاشباح ، وبقاء الطفل وحده ونومه لوحده ، ورؤية الدم وزرق الابرة والسكين والمطر والغراب واللصوص ، ومن ملاحظة التكرارات ، وجد ان البنات اكثر خوفاً من البنين من هذه المصادر ، لكن البنين اكثر خوفاً من الاخ الكبير والمدرسة والظلام ان زيادة مخاوف البنات من المنبهات البيئية قد يرجع في جزء كبير منه الى اساليب التنشئة التي يتبعها الوالدين مع كل من البنين والبنات والتي تعطي فرصة اكبر للبنين في

جدول (٤) يبين مخاوف الاطفال من البنين والبنات في عمر (١١ – ١٢) سنة والفروق بين شدتها بينهم

ت	مصادر الخوف	كا²	الوزن المئوي المرجح البنون	الوزن المئوي المرجح البنات
١ –	أخاف من عذاب النار	٠,٢٦	٩٠	٨٧,٥
٢ –	= = عقاب الله	١,٠٤	٨١,٧	٨٢,٥
٣ –	= = ان يمرض ابي	٨,٠٢*	٧٩,٢	٧٩
٤ –	= = الاسد	٥,٠٦	٧٩,٢	٨٥,٨
٥ –	= = الحريق	٤,٦٨	٧٨,٣	٩٠
٦ –	= = ان تمرض امي	١٨,١٦*	٧٥,٨	٧٥
٧ –	= = ابي	١,٤٢	٧٩,١	٧٩ –
٨ –	= = الموت	٤,٢	٧٠	٨٤,٢
٩ –	= = امي	١١,١٦*	٦٩,٢	٨٢,٥
١٠ –	= = النبي (ص)	١,٩٦	٦٩,٢	٧٧,٥
١١ –	= = السيارة المسرعة	١٤,٣٠*	٦٨,٣	٩٠,٨
١٢ –	اخاف من الظلام	١١,٢٢*	٤٧,٥	٤٤,٢
١٣ –	= = المشاجرة مع الكبار	١١,١٨*	٤٦,٧	٦٠,٨
١٤ –	= = الكلاب	٤,٢٨	٤٥	٦٠,٨
١٥ –	= = الريح والعواصف	١,٧٢	٤٥	٥٥
١٦ –	= = الامتحان	٢١,٢٠*	٤٥	٨١,٧
١٧ –	= = الشيطان	٤,٥٦	٤٥	٦٥,٨
١٨ –	= = الاشباح	١٦,٣٢*	٤٥	٧٦,٧
١٩ –	= = الرعد والبرق	٤,٤١	٤٣,٣	٥٦,٧
٢٠ –	= = البقاء لوحدي	٤٠,٣*	٤٠,٨	٦٦,٧
٢١ –	= = النوم لوحدي	١١,٩٢*	٤٠	٦٨,٣
٢٢ –	= = رؤية الدم	١٨,٤٢*	٣٦,٧	٧٢,٧

تابع جدول (٤)

٢٣ –	=	= مدير المدرسة	٣٨، ٥	٦٣، ٣	٧٥	٣٢ –	=	= مراقب الصف	٩٨، ٥	٣٦، ٧	٤٦، ٧
٢٤ –	=	= المعلم (المعلمة)	٧٦، ٢	٦٢، ٥	٧٥، ٨	٣٣ –	=	= اخاف من الطبيب	٧٨، ٢	٢٨، ٣	٣٩، ٢
٢٥ –	=	= التأخر خارج البيت	٠٢، ١٥*	٦١، ٧	٨٧، ٥	٣٤ –	=	= زرق الآبر	١٨، ٧*	٢٨، ٣	٥٤
٢٦ –	=	= اخي الكبير	٠٨، ٩*	٥٩، ٢	٤٤، ٢	٣٥ –	=	= الحشرات		٢٥، ٨	٥١، ٧
٢٧ –	=	= اللصوص	١٤، ١٠*	٥٧، ٥	٨١، ٧						
٢٨ –	=	= المدرسة	٨٦، ١٠*	٥٧، ٥	٥٤، ٢	٣٦ –	=	= الغراب	٨٦، ٢٠*	٢٥، ٨	٧٥، ٥
٢٩ –	=	= الاطلاقات النارية	٨٨، ١	٥٣، ٣	٦٤، ٢	٣٧ –	=	= الدخول إلى المستشفى	٦، ١	٢٥	٤٨، ٣
٣٠ –	=	= السكين	٩٤، ١٦*	٥٢، ٣	٨٠، ٨	٣٨ –	=	= المطر	٩٨، ٦*	٢١، ٣	٤٠
٣١ –	=	= السباحة في النهر	٣٢، ٢٦*	٤٧، ٥	٨١، ٧	٣٩ –	=	= انفئران	٠٨، ٢٨	٢٠	٤٨، ٣

*) الفروق الدالة عند ٠٥،

اكتشاف البيئة والتفاعل معها ، وهذا ماقد يجعل هؤلاء أكثر تبصر بها مما يجعلهم اقل خوفاً منها . فالاولاد اكثر خروجاً من البيت واكثر تفاعلا مع الاصدقاء ، في حين يميل الوالدان الى ابقاء البنت داخل البيت ومعرفة حركاتها وسكناتها اكما انهم اكثر قسوة في محاسبتها عند الخروج عما هو مرسوم لها من دور .

ثالثاً : مخاوف المراهقين في عمر (١٣–١٥) سنة

اظهرت نتائج البحث ان مخاوف المراهقين في عمر (١٣ – ١٥) سنة المتعلقة بالدين كالخوف من عقاب الله وعذاب النار ، استمرت بنفس الحده التي كانت فيها في مرحلة الطفولة المتأخرة اوبداية المراهقة (١١ – ١٢) وهذه النتيجة تنسجم مع نمو الوازع الديني وتكوينه في هذه المرحلة .

كما زادت المخاوف المرتبطة بالأهل كالخوف من مرض الام والاب اوفقدان شخص عزيز ، اوحدوث الطلاق بين الوالدين ، اوالمشاكل داخل العائلة وتوقف الاب عن العمل والفقر والبعد عن الاهل، والخوف من الاب والام والاخ الكبير والتأخر خارج البيت .

ان زيادة احساس المراهق بالمسؤولية وميله الى تحمل بعض مسؤوليات العائلة ، قد تكون أحد الاسباب الرئيسية لزيادة هذه المخاوف .

وزادت بشكل كبير المخاوف الاجتماعية عما كانت عليه في المراحل السابقة ، كالخوف من الافتراق عن الاصدقاء واستهزاء الآخرين واطلاع الناس على اسراره والنبذ الاجتماعي ،ومعاملته – اي المراهق – معاملة الطفل ،او ان لاينال الإعجاب والخوف من كلام الناس او ألقاء خطبه امامهم وانتقادات الآخرين ، والخوف من الوحدة او التحدث مع الاشخاص الاكبر سناً او شرح الدرس امام الطلبة في الصف والتحدث مع الجنس الآخر .

ان زيادة هذه المخاوف من حيث النوع والشدة يرجع في جزء كبير منه الى زيادة الحاجة الى الحب والانتماء وكذلك الحاجة الى التقدير والاحترام في هذه المرحلة

كما تظهر بوضوح في هذه المرحلة المخاوف المدرسية مثل الخوف من الطرد من المدرسة والرسوب ، ونسيان المادة الدراسية اثناء الامتحان ومن الامتحانات بصورة عامة ، وعدم الحصول على معدل عالٍ ، والخوف من المدرسة وادارتها والمدرسين ومراقب الصف والطلبة المشاكسين.وقد يرجع السبب في زيادة هذه المخاوف اضافة الى الاسباب المتعلقة بزيادة المسؤولية وخاصة الى الحب والانتماء والتقدير ، الى زيادة طموح المراهق والرغبة في المنافسة والتفكير بالمستقبل والطموح في النجاح

جدول (٥) يبين مخاوف المراهقين من البنين والبنات في عمر (١٣ – ١٥) سنة والفروق في شدة هذه المخاوف بينهم

ت	مصدر الخوف	الوزن المئوي المرجح البنين	الوزن المئوي المرجح البنات	كا٢	ت	مصدر الخوف	الوزن المئوي المرجح البنين	الوزن المئوي المرجح البنات	كا٢
١ –	الخوف من عقاب الله	٩٦,٥	٩٣	٢,٠٦	١١ –	الخوف من الفشل في الحياة	٧١,٥	٧٥	٩,٧٤
٢ –	= = مرض الام	٨٩	٩٦	٥,٧٦	١٢ –	= = الام	٦٦,٥	٧٨	٧,٠٤*
٣ –	= = عذاب النار	٨٨	٩٥,٥	٩,٤٨*	١٣ –	= = توقف الاب عن عمله	٦٦,٥	٨٣	٩,٥٤*
٤ –	= = مرض الاب	٨٧,٥	٩٥,٥	٥,١٦	١٤ –	= = الرسوب	٦٥,٥	٩١	١٩,٠٢*
٥ –	= = الطرد من المدرسة	٨٤,٥	٩٣	٤,٤٤	١٥ –	= = الافتراق عن الاصدقاء	٦٥,٥	٧٨,٥	٤,١٤
٦ –	= = الطلاق بين الوالدين	٧٩	٩٢	٨,٠٢*	١٦ –	= = حصول الحوادث غير متوقعة	٦٥,٥	٨٧,٥	٨,٦٨*
٧ –	= = النسيان اثناء الامتحان	٧٥	٩٠,٥	١٢,١	١٧ –	= = عدم الحصول على درجات عالية	٦٥	٨١,٥	٢,٠٢
٨ –	= = ارتكاب الخطأ	٧٤	٨٥,٥	٦,٨٤*	١٨ –	= = تشوه القامة	٦٢	٨٠	١٠,٧٢*
٩ –	= = الاب	٧٣	٧٨	٤,٨٨	١٩ –	= = استهزاء الآخرين	٦١,٥	٨٠,٥	٩,٦
١٠ –	= = تساقط الشعر	٧٢	٨٣	٤,٥	٢٠ –	= = كثرة المشاكل العائلية	٥٨	٨٥	٧,٣٦*

ت	مصدر الخوف	الوزن المئوي المرجح			ت	مصدر الخوف	الوزن المئوي المرجح		
٢١ –	الخوف من الحريق	٥٧	٨٠	١٨,٥٩*	٣٣ –	الخوف من التكلم مع اشخاص اكبر سناً	٢٧,٥	٣٧	٥,٩٤
٢٢ –	= = الاطلاع على الاسرار الخاصة	٥٥	٧٤,٥	١٢,٦٤*	٣٤ –	= = الازدحام	٢٧,٥	٣٢	٧,٤٨*
٢٣ –	= = القتل	٥٥	٧٦,٥	٣١,٧٠*	٣٥ –	= = القاء خطبة امام الآخرين	٢٧	٤٥,٥	١٢,٢٦*
٢٤ –	= = الامراض	٤٩,٥	٦٦,٥	١٠,٧٢*	٣٦ –	= = السمنة	٢٩,٥	٧٠,٥	٢١,٠٦*
٢٥ –	= = الأخ الكبير	٤٩	٦٠,٥	٢,٨٨	٣٧ –	= = الظلام	٢٤,٥	٥٠,٥	٢١,١٢*
٢٦ –	= = معاملة الآخرين باني مازلت طفلا	٤٩	٥٥,٥	١,٥٧	٣٨ –	= = رؤية الدم	٢٤	٤٣	١٢,٤٠*
٢٧ –	= = النبذ الاجتماعي	٤٧	٧٩,٥	١٦,٢*	٣٩ –	= = الناس الغرباء	٢٣	٣٧,٥	٧,٢٦*
٢٨ –	= = السيارة المسرعة	٤٦,٥	٦٧	١٣,٥٦*	٤٠ –	= = الكلاب	٢٣	٤٨	٢٤,٦٤*
٢٩ –	= = المدرس	٤٥,٥	٦٠,٥	٨,٩٨*	٤١ –	= = اللصوص	٢١	٧٩	٧٧,٥٢*
٣٠ –	= = الموت	٤٥	٦٥,٥	٣,٣٠	٤٢ –	= = الأصوات العالية	٢٠,٥	٣٠	٨,٢٢*
٣١ –	= = الفقر	٤٤	٣٤	٢,٧٨	٤٣ –	= = الشجار مع الآخرين	٢٠,٥	٥٧,٥	٤٠,٣٢*
٣٢ –	= = فقدان شخص عزيز	٤٣,٥	٩١	٣,١٤	٤٤ –	= = الأفلام المرعبة	١٩	٤٨,٥	٢٦,٩*

٤٥ —	=	=	حب الشباب ([illegible]مل)	٤٢,٥	٧٧,٥	٩,٣١*
٤٦ —	=	=	التأخر خارج البيت	٤٢,٥	٧٤,٥	٢٦,٥*
٤٧ —	=	=	انتقادات الآخرين	٤٢,٥	٦٨	٦٦,٢٥*
٤٨ —	=	=	الطلبة المشاكسين	٤٠,٥	٤٧,٥	١,٩٨
٤٩ —	=	=	عدم نيل اعجاب الآخرين	٣٩	٥٩,٥	١٢,٧٨*
٥٠ —	=	=	الاماكن المهجورة	٣٨,٥	٦٨,٥	٢٧,٠٤*
٥١ —	=	=	الاماكن العالية	٣٧,٥	٥٨,٥	١٣,٩٦*
٥٢ —	=	=	الامتحان	٣٦,٥	٤٦,٥	٩,٧٦*
٥٣ —	=	=	البعد عن الأهل	٣٦,٥	٨٣	٣٦,١٥*
٥٤ —	=	=	القبور	٣٦	٧٦,٥	١٦,٣٩*
٥٥ —	=	=	كلام الناس	٣٤	٦٤	٣٣,٤٨*
٥٦ —	=	=	الافعى	٣٣	٨٢	١٣,٣٦*
٥٧ —	=	=	التحدث امام طلبة الصف	٣٣	٢٢,٥	١
٥٨ —	=	=	ادارة المدرسة	٣٢,٥	٥٤,٥	٧,٨٢*
٥٩ —	=	=	السباحة في النهر	٢٩,٥	٦٠	٦,٢٩
٦٠ —	=	=	التحدث مع الجنس الآخر	١٨,٥	٢٩,٥	٤,٧٨
٦١ —	=	=	الوحدة	١٨,٥	٤١,٥	١٧,٩٤*
٦٢ —	=	=	المشاكل العائلية	١٨,٥	٨٥	٢٧,٣٦*
٦٣ —	=	=	الاحلام	١٦,٥	٢٧	٤,٧٤
٦٤ —	=	=	الاطلاقات النارية	١٥	٤١,٥	٢٧,٦٨*
٦٥ —	=	=	الطائرات	١٤,٥	٣١,٥	٢٢,٢*
٦٦ —	=	=	ابو بريص	١٣,٥	٥٩,٥	٥٨,٤٠*
٦٧ —	=	=	الفئران	١٣,٥	٥١,٥	٤٨,٠٨*
٦٨ —	=	=	الحشرات	١٢,٥	٣٨,٥	٢٩,٠٦*
٦٩ —	=	=	الرياح والعواصف	١١,٥	٢٨,٥	١٨,٣٢*
٧٠ —	=	=	الرعد والبرق	١٠,٥	٣٤	٢٥,٣٦*
٧١ —	=	=	مراقب الصف	١٠,٥	٢٣	٥,٦٢
٧٢ —	=	=	الزواج	٩	٧٦,٥	٣١,٤٢*
٧٣ —	=	=	القطط	٩	١٣,٥	٣,٤٨
٧٤ —	=	=	الطبيب	٨,٥	٢٣	١٦,٥٦*
٧٥ —	=	=	القطار	٦	٧	٠,٠٢

ثالثاً : مخاوف المراهقين في عمر (١٣ — ١٥) سنة

اظهرت نتائج البحث ان مخاوف المراهقين في عمر (١٣ — ١٥) سنة المتعلقة بالديـــن كالخوف من عقاب الله وعذاب النار ، استمرت بنفس الحدة التي كانت فيها في مرحلة الطفولة المتأخرة او بداية المراهقة (١١ — ١٢) وهذه النتيجة تنسجم مع نمو الوازع الديني وتكوينه في هذه المرحلة .

كما زادت المخاوف المرتبطة بالأهل كالخوف من مرض الام او الأب او فقدان شخص عزيز ، او حدوث الطلاق بين الوالدين ، او المشاكل داخل العائلة وتوقف الاب عن العمل والفقر والبعد عن الاهل ، والخوف من الاب والام والاخ الكبير والتأخر خارج البيت . ان زيادة احساس المراهق بالمسؤولية وميله الى تحمل بعض مسؤوليات العائلة ، قد تكون أحد الاسباب الرئيسية لزيادة هذه المخاوف .

وايضاً تزداد المخاوف المتعلقة بالجوانب الصحية كالخوف من تساقط الشعر وتشوه القامة وحب الشباب والسمنة والامراض ، ورغم ان هذه الامراض لها جانب صحي الا انها مرتبطة برغبة المراهق في ان يكون مقبولاً من قبل الآخرين وخاصة الجنس الآخر .

اما المخاوف من الحيوانات فقد انحسرت وبالذات الحيوانات الكبيرة ، ولكنهـــا استمرت بحدة اقل من الافعى وابو بريص والكلاب والفئران والحشرات والقطـط . والسبب قد يكون الى تبصر المراهق بطبيعة المخاطر الحقيقية ونموه الجسمي والعقلي ، ومن المحتمل ان تكون المخاوف من الحيوانات التي كانت كبيرة جداً في مرحلة الطفولـــة الوسطى قد تحورت ولبست اشكالا اخرى .

وظهرت مخاوف متنوعة مثل الخوف من القتل والحريق والسيارة المسرعة والقبور والاماكن المهجورة واللصوص والموت والاماكن العالية والسباحة في النهر والزواج والشجار مع الآخرين والظلام والافلام المرعبة ورؤية الدم والاصوات العالية والازدحام والاطلاقات النارية والطائرات والرعد والبرق والاحلام المرعبة والقطار والطبيب . ورغم ان بعض هذه المخاوف امتداد لمراحل عمرية سابقة ، الا ان بعضها جديد وتدل على توسع المجال الحيوي وتفاعله مع البيئة بما يزيد من مخاوفه وتنوعها .

د . بينت النتائج وجود فرق كبير جداً في شيوع مخاوف البنين والبنات ، حيث كانت مخاوف البنات اكثر شيوعاً بكثير من مخاوف البنين ، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية في اغلب المخاوف بينهم . وعند ملاحظة الارقام الخام ، كان الفرق لصالح البنات

جدول (٦) يبين مخاوف المراهقين من البنين والبنات في عمر (١٦ – ١٨) سنة والفروقات في شدة هذه المخاوف بينهم

ت	مصادر الخوف	الوزن المئوي المرجح – البنون	الوزن المئوي المرجح – البنات	كا٢	ت	مصادر الخوف	الوزن المئوي المرجح – البنون	الوزن المئوي المرجح – البنات	كا٢
١ –	الخوف من فقدان شخص عزيز	٨٨	٨٩,٧	٩,٤٤*	١٠ –	الخوف من الاماكن الضيقة	٥٦,٣	٦٩	٧,٤٨٤*
٢ –	= = المفاجآت غير السارة	٨٧,٨	٩٢,٣	٠,٨١	١١ –	= = ابداء الراي	٥٥,٣	٨٠,٥	٧,٣٧*
٣ –	= = قلة احترام اخوتي الكبار	٨٦,٨	٨٨,٣	٠,٠٥٨	١٢ –	= = تعارض رغباتي مع قيم المجتمع	٥٤	٧٢	٦,٢٧*
٤ –	= = فقدان ثقة اهلي	٨٤,٧	٧٧,٣	٢٣,٦٩*	١٣ –	= = الكلاب	٥٣	٧٧,٣	١٧,١٦*
٥ –	= = تفكيك الأسرة	٨٣,٥	٨٥,٩	٠,٠٠٧٥	١٤ –	= = المستقبل	٥٢,٦	٦٨	٣,٧٥
٦ –	= = المرض	٨٢,٥	٨٧,٠١	١,٥٩	١٥ –	= = الحشرات	٥٢,٣	٦٦	٦,٥٤*
٧ –	= = عقاب الاخوة الكبار	٨١,٦	٨٠,٥	٠,٠٣٢	١٦ –	= = الظلام	٥٠	٦٧,٣	١١,٢١*
٨ –	= = الفشل في العلاقات الاجتماعية	٨١,٣	٨١,٨	٠,٠٠٠١٤	١٧٠ –	= = مخالطة الجنس الآخر	٤٩,٤	٨٠,٨	١٦,٨٨*
٩ –	= = الفشل في تحقيق طموحاتي	٧٨,٩	٨٣,٥٣	٠,٥٢	١٨ –	= = الأصوات العالية	٤٩	٦٢	١١,٩٢٦

١٩ —	=	= الخلافات العائلية	٧٧	٧٧	٠,٠٠٧٥	
٢٠ —	=	= عدم الحصول على درجات عالية	٧٦,٣	٧٦	٠,٠٠٢٧	
٢١ —	=	= الرسوب	٧٥,٦	٦٧,١	١,٣٨	
٢٢ —	=	= سوء معاملة المدرس (المدرسة)	٧٤,٧	٦١	٨,٤٥*	
٢٣ —	=	= سوء الحالة الاقتصادية	٧٢,٧	٧١,٣	٥,٦	
٢٤ —	=	= الابتعاد عن روح الدين	٧٠,٣	٧٠	١,٨٠	
٢٥ —	=	= رؤية الدم	٧٠	٧٠	٩,٠١*	
٢٦ —	=	= الامتحانات	٧٠	٧٧,٣	١٣,٦٩*	
٢٧ —	=	= السمنة	٦٩,٧	٧٤,٧	١٦,٠١*	
٢٨ —	=	= نقد الآخرين	٦٩,٧	٨٤	٥,١٣	
٢٩ —	=	= الموت في سن مبكر	٦٨,٣	٧٠,٧	٨,١٨*	
٣٠ —	=	= الفشل الدراسي	٦٥,٦	٦٨,٨	٢,١٨	
٣١ —	=	= الناس الاشرار	٦٣,٣	٧٣	٤,٠٧٨	
٣٢ —	=	= البقاء بمفردي (الوحدة)	٦٣	٧١,٣	١١,٣*	
٣٣ —	=	= الثعابين	٦٢,٧	٨١,٣	٢٠,٥٨*	
٣٤ —	=	= الاحلام المزعجة	٥٨,٣	٦٨	١٨,٣١*	
٣٥ —	=	= الاماكن العالية	٥٦,٧	٧١,٣	٣٠,٦٤*	
٣٦ —	=	= الخبرات السابقة	٤٨,٣	٦٥,٣	٢٠,١٢*	
٣٧ —	=	= الطائرات	٤٧,٣	٥٤,٧	٤,٨٣*	
٣٨ —	=	= الفئران	٤٧	٧٧,٧	٣٠,٢٦أ*	
٣٩ —	=	= الاماكن المزدحمة	٤٣,٣	٤٠,٣	٣٠,٠٨٧* *	
٤٠ —	=	= الزواج	٤٣	٥٠,٧	٣٠,٦٤* *	
٤١ —	=	= السيارات المسرعة	٣٤,٧	٥٠,٧	١,٦٨	
٤٢ —	=	= انعقاد مجالس الاباء والمدرسين	٣٠,٣	٥٥,٣	١٠,٢٨ *	

وتبين هـــذه النتائج ان مخاوف البنات اكثر شيوعاً عن المراحل العمرية السابقة . ويمكـــن تفسير ذلك بأن اساليب التنشئة في العراق تزيد من مخاوف البنات عن طريق زيادة الممنوعات في السلوك كلما زادت البنت في العمر كما انها تقلل ثقتها بنفسها لانها لا تمنحها فرص كبيرة للتفاعل مع البيئة .

رابعاً : مخاوف المراهقين في عمر (١٦ — ١٨) سنة

بيّنت نتائج البحث ان مصادر خوف المراهقين في هذه المرحلة — التي يمكن اعتبارها مراهقة متأخرة — لاتختلف كثيراً جداً عن مخاوف المرحلة العمرية (١٣— ١٥) سنة فقد بقيت المخاوف المرتبطة بالاهل مثل الخوف من تفكك الاسرة والخلافات العائلية و سوء الحالة الاقتصادية والخوف من عقاب ا لاخوة مستمرة الاانه ايضاً ظهرت مخاوف جديدة في هذا المجال ، مثل الخوف من فقدان ثقة الاهل والخوف من فقدان شخص عزيز ، كما اختفت مخاوف كانت موجودة مثل الخوف من مرض الام او الاب وتوقف الاب عن العمل والخوف من البعد عن الاهل ، كما موضح ذلك في الجدول (٦) .

كما بقيت بعض المخاوف المرتبطة بالحياة الاجتماعية . مثل الفشل في ربط العلاقات الاجتماعية ونقد الاخرين ومخالطة الجنس الآخر وبقاء المراهق بمفرده. في حين اختفت اخرى ، مثل الخوف من الافتراق عن الاصدقاء ، اوان يعامل المراهق كطفل والنبذ الاجتماعي والخوف من الناس الغرباء ، والخوف من عدم نيل اعجاب الآخرين ، والتحدث امام طلبة الصف اوالتكلم امام الاشخاص الاكبر سناً اوالقاء خطبة امام الناس والخوف من كلام الناس حوله والاشخاص الغرباء .

وبقيت مخاوف مدرسية ، مثل الخوف من عدم الحصول على درجات عالية والرسوب والامتحانات وسوء معاملة المدرس اوالمدرسة ، في حين اختفت مخاوف اخرى في هـــذا المجال مثل الخوف من النسيان اثناء الامتحان ، والطرد من المدرسة والطلبة المشاكسين وادارة المدرسة ومراقب الصف .

كما بقيت بعض المخاوف من الحيوانات من المرحلة السابقة مثل الخوف من الثعابين والكلاب والفئران والحشرات في حين لم تظهر مخاوف اخرى مثل الخوف من القطط وابي بريص .

كما بقيت مخاوف متنوعة مثل الخوف من المرض ورؤية الدم والسمنة والناس الاشرار والسيارة المسرعة والاماكن العالية والاماكن المزدحمة . في حين اختفى الخوف من تساقط

الشعر ، وتشوه القامة ، والحريق واطلاع الناس على اسرار المراهق ، والخـوف من القتل والاماكن المهجورة والقبور والاحلام المزعجة والاطلاقات النارية والرياح والعواصف والطبيب .

الملاحظ ان مخاوف هذه المرحلة اقل مما هي في المرحلة السابقة وبالذات اختفت كثيراً من المخاوف المتعلقة بالشعور بالامن ، ويفسر ذلك كون المراهق اصبح اكثر نضجاً ، وزادت خبرته بالبيئة المحيطة به ، ولكن هذا لوحده غير كافٍ لتفسير الظاهرة وفي احسن الاحوال هو تفسير عام – لانه لايبين كيف تحدث هذه العملية ، اي كيف ينخفض هذا الخوف ولماذا يبقى ذلك ، ان اجراء الدراسات لتكون المخاوف واختفائها هو الطريق السليم للتفسير . ومع الاسف لم يعثر على دراسات تناولت دراسة كل مصدر للخوف بشكل مستقل الا نادراً وفي الغالب اجريت على الاطفال اوتلك التي تناولت الحالات المرضية للخوف .

كما مبين في الجدول السابق ان البنات اكثر خوفاً من البنين في اغلب مصادر الخوف وهذا يتبين بوضوح من حدة الفقرات لكل منهم ، وتبين نتائج مربع (كا٢) فروقاً ذات دلالة احصائية في (٢٤) فقرة من (٤٢) وذلك عند مستوى ٠٥ر٠ ، وعند ملاحظة التكرارات الخام يتبين ان هذه الفروق لصالح البنات ، عدا الفقرات التي تناولت الخوف من فقدان ثقة الاهل ، والخوف من سوء معاملة المدرس ، ان هذه النتيجة تؤيـد نتائج دراسات اخرى اشارت الى ان المخاوف عند الذكور تتناقص بصورة اسرع مما هي عند الاناث ، وعلى سبيل المثال فان الخوف من السير في الشارع المظلم يتناقص عند الذكور بتقدم العمر في حين يزداد عند الاناث بتزايد العمر . (٨ص ٣٤٤) ان سبب ذلك فـي العراق قد يعود الى اساليب التنشئة المستخدم مع كل من البنين والبنات ، ولكن هذا التفسير لوحده غير كافٍ لانه ايضاً لايشير الى كيفية حدوث العملية وبالتالي تحتاج الى مزيـد من الدراسات .

خامساً : مخاوف الشباب في عمر (١٩ – ٢٣) سنة

تبين نتائج البحث انه رغم الاختلاف في بعض مصادر المخاوف وشيوعها بين هذه المرحلة – التي يمكن اعتبارها بداية الشباب – ومرحلة المراهقة الا ان هناك الكثير من التشابه في هذه المصادر ، ويمكن القول ان الكثير من مصادر خوف المراهق تبقى بشيوع اقل نسبياً في هذه المرحلة جدول (٧) ، حيث بقيت المخاوف المرتبطة بالعائلة مثل الخوف من التفكك العائلي وسوء الحالة الاقتصادية ، كما بقيت بعض المخاوف الاجتماعية مثل

الخوف من الفشل في الحياة الاجتماعية والوحدة ، والتكلم مع الجنس الأخر اوالتحدث امام عدد كبير من الافراد الاخرين ، وهذه المخاوف يمكن اعتبارها الى حد كبير مخاوف مستمرة ، فالفرد يبقى يخاف على عائلته وعلى وضعه الاقتصادي ، كما بقيت بعض المخاوف المدرسية مثل الخوف من الرسوب والامتحانات والفصل بسبب الغيابات والأساتذة وهذه المخاوف هي الاخرى يبدو انها مستمرة طوال الحياة الدراسية للفرد .

كما بينت النتائج ان في هذه المرحلة تعود المخاوف الدينية الى الظهور بشكل واضح كالخوف من عقاب الله وعذاب النار ، ان ظهور واختفاء المخاوف الدينية في مرحلة المراهقة وبداية الشباب قــــد يعود في جزء منه الى انخفاض الاستقرار الفكري والانفعالي لهؤلاء .

واظهر ايضاً ان بعض المخاوف من الحيوانات تبقى مستمرة ، كالخوف من الافعى والكلاب والفئران ، أضافة الى ظهور الخوف من العنكبوت الذي يظهر في المرحلة السابقة وتشير دراسات كثيرة الى شيوع هذه المخاوف في هذه المرحلة والمراحل السابقة كما مر ذلك في الاطار النظري .

وايضاً بقيت مخاوف متنوعة في هذه المرحلة من المراحل السابقة مثل الخوف من المرض والسيارة المسرعة والسمنة والموت ورؤية الدم والاصوات العالية والازدحام والطائرات ، والظلام والزواج وخوف الفرد من ان يطلع الآخرون على اسراره وحبّ الشباب والسباحة في النهر ومراجعة الطبيب والتأخر خارج البيت والغرباء والرياح والعواصف والبرق والرعد.

كما ظهرت مخاوف جديدة مثل الخوف من المناظر البشعة والكهرباء والانفجارات والقنابل والكوابيس وصفارات الانذار .

ويبين الجدول السابق ايضاً ان البنات أكثر خوفاً من البنين في اغلب مصادر الخوف كما يتوضح ذلك الوزن المئوي المرجح ، وتشير نتائج (كا٢) الى فروق ذات دلالة احصائية عند (٠.٠٥) بين البنين والبنات في (٢٠) فقرة من (٤٤) فقرة ، وعند مراجعة التكرارات الخام وجد ان الفرق لصالح البنات في جميع هذه الفقرات عدا الفقرة المتعلقة بالخوف من عقاب الوالدين .

سادساً : المخاوف الممتدة عبر المراحل العمرية المختلفة (٥ – ٢٣) سنة

اشارت نتائج البحث كما يتبين من الجدول (٨) الى ان بعض مخاوف الافراد في المراحل العمرية السابقة تظهر وتختفي بعد فترة زمنية قليلة وعلى سبيل المثال ان الخوف من بعض الحيوانات مثل الاسد والذئب والثعلب والتمساح والنمر والدب والفيل ، وكذلك الخوف من شخصيات وهمية مثل الساحرة والوحش والعملاق ، التي ظهرت في المرحلة

جدول (٧) يبين مخاوف الشباب من البنين والبنات في عمر (١٩ – ٢٣) والفروق في شيوع هذه المخاوف بينهم

ت	مصدر الخوف	الوزن المئوي المرجح: البنون	الوزن المئوي المرجح: البنات	كا٢	ت	مصدر الخوف	الوزن المئوي المرجح: البنون	الوزن المئوي المرجح: البنات	كا٢
١ –	الخوف من التفكك العائلي	٨٤٫٨	٨٨٫٢	٧٫٣١*	١٣ –	الخوف من السباحة في النهر	٣٥٫٩	٤٥٫٩	١٫٩٦
					١٤ –	= = البقاء بمفردي (الوحدة)	٣٧٫٧	٥٤٫٩	٦٫٦٧
٢ –	= = عقاب الله	٨١٫٥	٩٤٫٧	٠٫٨١	١٥ –	= = الكلاب	٢٨٫٣	٤٩٫٤	١٦٫٥٦*
٣ –	= = سوء الحالة الاقتصادية	٧٦٫١	٤٧٫١						
٤ –	= = المناظر البشعة	٦٢	٨٠	٨٫٧*	١٦ –	= = اللصوص	٢٦	٧١٫٢	٤٣*
٥ –	= = الرسوب	٥٩٫٨	٧٨٫٨	٨٫٦٦*	١٧ –	= = الأصوات العالية	٢٥	٧٨٫٨	٠٫٦١
٦ –	= = الكهرباء	٥٨٫٧	٦٠٫٦	١٫١٢	١٨ –	= = الازدحام	٢٥	٧٧٫٧	١٤٫٦٢*
٧ –	= = الانفجارات	٥٨٫٧	٧٧٫١	٩٫٦٩*	١٩ –	= = صفارات الانذار	٢٣٫٩	٢٩٫٤	١٫٠٢
٨ –	= = تساقط الشعر	٥٨٫٧	٦٨٫٢	٢٫٠٦	٢٠ –	= = الزواج	٢٣٫٩	٣١٫٢	٢٫٨٥
٩ –	= = القنابل	٥٧٫٦	٦٧٫٦	٢٫٣٤	٢١ –	= = مراجعة طبيب الاسنان	٢٢٫٨	٣٧٫١	٤٫٩٨
١٠ –	= = الفشل في الحياة العملية	٥٥٫٤	٦٢٫٣	٨٫١٣*	٢٢ –	= = التكلم امام طلاب الصف	٢١٫٧	٢٣٫٥	٠٫٧٦
١١ –	= = المرض	٥٤٫٥	٥٣٫٥	٠٫٢٧	٢٣ –	= = الطائرات	٢٠٫٧	٢٣٫٥	٠٫٥٩
١٢ –	= = ان يطلع الناس على اسراري	٥٤٫٥	٥٤٫١	٣٫١٦	٢٤ –	= = الظلام	١٨٫٥	٣٤٫٧	٦٫٢٢*

الرقم			البند			
٢٥ –	=	=	عقاب الوالدين	٥٣,٣	٥١,٢	٩,٩٤*
٢٦ –	=	=	فقدان الحبيب	٥١,١	٦٨,٢	٤,٦٦
٢٧ –	=	=	الفشل في العلاقات الاجتماعية	٥٨,٩	٥٢,٩	١,٤٥
٢٨ –	=	=	الأفعى	٤٨,٩	٨٥,٩	٣٢,٣٣*
٢٩ –	=	=	السيارة المسرعة	٤٦,٧	٥٧,١	٦,٨*
٣٠ –	=	=	السمنة	٤٣,٥	٥٦,٥	٣,٠٩
٣١ –	=	=	الموت	٤٢,٤	٧٤,١	١٩,٠٢*
٣٢ –	=	=	الامتحانات	٤٠,٢	٥٤,٧	٧,٥٥*
٣٣ –	=	=	عذاب النار	٤٠,٢	٦٠,٦	٨,٣٩*
٣٤ –	=	=	نقد الآخرين	٤٠,٢	٣٤,١	١,٨٣
٣٥ –	=	=	الفصل بسبب الغيابات	٣٩,١	٤٤,١	١,٣٣
٣٦ –	=	=	رؤية الدم	٣٩,١	٤٦,٥	٢,٨٤
٣٧ –	=	=	الكوابيس	٣٨	٥٥,٣	٨,٠٨*
٣٨ –	=	=	حب الشباب	٣٨	٤٤,٧	١,٧٧
٣٩ –	=	=	الأخ الكبير	١٨,٥	١٨,٢	٠,٠٤
٤٠ –	=	=	التأخر خارج البيت	١٨,٥	٦٢,٤	٤١,٦٧*
٤١ –	=	=	الغرباء	١٧,٤	٢٢,٩	٠,١٧
٤٢ –	=	=	الرياح والعواصف	١٥,٢	٢٨,٢	٤,٥٨
٤٣ –	=	=	الاستاذ	١٤,١	٢٠	١,٩٣
٤٤ –	=	=	البرق والرعد	١٤,١	١٨,٢	٢,٩٨
٤٥ –	=	=	التحدث إلى الجنس الآخر	١٠,٩	٧,٧	٠,٨٨
٤٦ –	=	=	الفئران	٦,٥	٦٣,٥	٥٧,١٨*
٤٧ –	=	=	العنكبوت	٦,٥	٢٥,٣	٨,٣٣*
٤٨ –						
٤٩ –						
٥٠ –						
٥١ –						
٥٢ –						

جدول (٨) يبين المخاوف للبنين والبنات في المراحل العمرية من (٥–٢٤) سنة

ت	مصدر الخوف	(٥–٩) ذكور	(٥–٩) اناث	(١١–١٢) ذكور	(١١–١٢) اناث	(١٣–١٥) ذكور	(١٣–١٥) اناث	(١٦–١٨) ذكور	(١٦–١٨) اناث	(١٩–٢٣) ذكور	(١٩–٢٣) اناث
		شيوع المخاوف في المراحل العمرية — الوزن المئوي المرجح									
١ –	الخوف من الأسد	٢٥	١٢								
٢ –	= = الكلب	٢٥	١٨	٤٥	٩٠,٨	٢٣	٤٨	٥٣	٧٧,٣	٢٨,٣	٥٩,٤
٣ –	= = الذئب	٢٥	٤٠								
٤ –	= = عقاب الوالدين	١٨	٣٠	٧٩,١	٧٩	٧٣	٧٨			٥٢,٣	٥١,٢
٥ –	= = الموت	١٦	٤٤	٧٠	٨٤,٢	٤٥	٦٥,٥	٦٨,٣	٧٠,٧	٤٢,٤	٧٤,١
٦ –	= = الغابة	١٥	٢٠								
٧ –	= = الساحرة	١٥	٢٠								
٨ –	= = الثعلب	١٥	١٣								
٩ –	= = التمساح	١٣	٨								
١٠ –	= = العملاق	١٢	٢٠								
١١ –	= = الوحش	١٢	٢٠								
١٢ –	= = الخداع من شخصية مخيفة	١١	٢٠								
١٣ –	= = الخنجر	١٠	٩								
١٤ –	= = السكين	١٠	٩	٥٢,٣	٨٠,٨			٨٨	٨٩,٧		
١٥ –	= = فقدان شخص عزيز	١٠	٢٢			٤٣,٥	٩١			٥١,١	٦٨,٢

تابع جدول (٨)

ت	مصدر الخوف	شيوع المخاوف في المراحل العمرية									
		(٥-٦)		(١١-١٢)		(١٣-١٥)		(١٦-١٨)		(١٩-٢٣)	
		الوزن المئوي المرجح									
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
١٦-	الخوف من الحبس في مكان غريب	٩	٧								
١٧-	= = الظلام	٩	٢٠	٤٧,٥	٤٤,٢	٢٤,٥	٥٠,٥	٥٠	٦٧,٣	١٨,٥	٣٤,٧
١٨-	= = النمر	٨	٦								
١٩-	= = الفئران	٨	٢٢	٢٠	٤٨,٣	١٣,٥	٥١,٥	٤٧	٤٧,٧	٦,٥	٦٣,٥
٢٠-	= = النار	٨	١٥								
٢١-	= = الشجار مع الآخرين	٨	٣	٤٦,٧	٦٠,٨	٢٠,٥	٥٧,٥				
٢٢-	= = الأماكن الغريبة	٨	٦								
٢٣-	= = الدب	٨	١								
٢٤-	= = الفيل	٧	١								
٢٥-	= = الثعبان	٧	٩			٣٣	٨٢	٦٢,٧	٨١,٣	٤٨,٩	٨٥,٩
٢٦-	= = الأرنب	٧	١			٩	١٣,٥				
٢٧-	= = القطة	٧	١								
٢٨-	= = اللص	٦	١٠	٥٧,٥	٨١,٧	٢١	٧٩			٢٦	٧١,٢
٢٩-	= = الضياع في مكان غريب	٦	٥								

تابع جدول (٨)

ت	مصدر الخوف	شيوع المخاوف في المراحل العمرية — الوزن المئوي المرجح (٤–٦)		(١١–١٢)		(١٣–١٥)		(١٦–١٨)		(١٩–٢٣)	
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٣٠–	الخوف من ضرب الآخرين له	٦	٨								
٣١–	= = النبذ الاجتماعي	٤	٨			٤٧	٧٩,٥				
٣٢–	= = الصوت العالي	٤	١			٢٠,٥	٣٠	٤٩	٦٢	٢٥	٢٨,٨
٣٣–	= = السقوط من مكان مرتفع	٤	١			٣٧,٥	٥٨,٥	٥٦,٧	٧١,٣		
٣٤–	= = الشبح	١	٦	٤٥	٧٦,٧						
٣٥–	= = الخروج بمفرده	١	٨								
٣٦–	= = الحشرات	١	٦	٢٥,٨	٥١,٧	١٢,٥	٣٨,٥	٥٧,٣	٦٦		
٣٧–	= = العقرب	١	—								
٣٨–	= = الحصان الوحشي	١	—								
٣٩–	= = الحوت	١	—								

تابع جدول (٨)

ت	مصادر الخوف	شيوع المخاوف في المراحل العمرية (٥-٦)		(١١-١٢)		(١٣-١٥)		(١٦-١٨)		(١٩-٢٣)	
		الوزن الفئوي المرجح									
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٤٠-	= = اليوم	١	—								
٤١-	= = عذاب النار					٨٨	٩٥,٥			٤٠,٢	٦٠,٦
٤٢-	= = عقاب الله					٩٦,٥	٩٣			٨١,٥	٩٤,٧
٤٣-	= = ن يمرض ابي					٨٧,٥	٩٥,٥				
٤٤-	= = الحريق			٧٩,٢	٨٥,٨	٥٧	٨٠				
٤٥-	= = النبي (ص)			٦٩,٢	٧٧,٥						
٤٦-	= = السيارة المسرعة			٦٨,٣	٩٠,٨	٤٦,٥	٦٧	٣٤,٧	٥٠,٧	٤٦,٧	٤٧,١
٤٧-	= = مدير المدرسة			٦٣,٣	٧٥	٣٢,٥	٥٤,٤				
٤٨-	= = المعلم (المعلمة)			٦٢,٥	٧٥,٨	٤٥,٥	٦٠,٥	٧٤,٧	٦١	١٤,١	٢٠
٤٩-	= = التأخر خارج البيت			٦١,٧	٨٧,٥	٤٢,٥	٧٤,٥			١٨,٥	٦ ٢,٤

ت	مصدر الخوف	(٥–٩) ذكور	(٥–٩) اناث	(١١–١٢) ذكور	(١١–١٢) اناث	(١٣–١٥) ذكور	(١٣–١٥) اناث	(١٦–١٧) ذكور	(١٦–١٧) اناث	(١٩–٢٢) ذكور	(١٩–٢٢) اناث
		شيوع المخاوف في المراحل العمرية — الوزن المئوي المرجح									
٥٠–	الخوف من الأخ الكبير			٥٩و٢	٤٤و٢	٤٩	٦٠و٥	٨٦و٨	٨٨و٣	١٨و٥	١٨و٢
٥١–	= = المدرسة			٥٧و٤٥	٥٤و٢						
٥٢–	= = الاطلاقات النارية			٥٣و٣	٦٤و٢	١٥	٤١و٥				
٥٣–	= = السباحة في النهر			٤٧و٥	٨١و٧	٢٩و٥	٦٠			٣٥و٩	٤٥و٩
٥٤–	= = الريح والعواصف			٤٥	٥٥	٨١و٥	٢٨و٥			١٥و٢	٢٨و٢
٥٥–	= = الامتحان			٤٥	٨١و٧	٣٦و٥	٤٦و٥	٧٠	٧٧و٣	٤٠و٢	٥٤و٧
٥٦–	= = الشيطان			٤٥	٦٥و٨						
٥٧–	= = الرعد والبرق			٤٣و٣	٥٦و٧	١٠و٤٥	٢٣			١٤و١	١٨و٢
٥٨–	= = النوم لوحدي			٤٠و٨	٦٦و٧						
٥٩–	= = رؤية الدم			٣٦و٧	٧٢و٧	٢٤	٤٣	٧٠	٧٠	٣٩و١	٤٦و٥
٦٠–	= = مراقب الصف			٣٦و٧	٤٦و٧	١٠و٥	٢٣				
٦١–	الخوف من الطبيب			٢٨و٣	٣٩و٢	٨و٥	٢٣			٢٢و٨	٣٧و١

مصدر الخوف	شيوع المخاوف في المراحل العمرية									
			(١١–١٢)		(١٣–١٥)		(١٦–١٨)		(١٩–٢٣)	
	الوزن المئوي المرجح									
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٦٢– = = زرق الابر			٢٨,٣	٥٤						
٦٣– = = الغراب			٢٥,٨	٧٥,٥						
٦٤– = = الدخول الى المستشفى			٢٥	٤٨,٣						
٦٥– = = المطر			٢١,٣	٤٠						
٦٦– = = مرض الام			٧٩,٢	٨٥,٨	٨٩	٩٦				
٦٧– = = الطرد من المدرسة					٨٤,٥	٩٣				
٦٨– = = الطلاق بين الوالدين					٧٩	٩٢	٨٣,٥	٨٥,٩	٨٤,٨	٨٨,٢
٦٩– = = النسيان اثناء الامتحان					٧٥	٩٠,٥				
٧٠– = = ارتكاب الخطأ					٧٤	٨٥,٥				

تابع جدول (٨)

ت	مصدر الخوف	شيوع المخاوف في المراحل العمرية									
		(٥–٦)		(١١–١٢)		(١٣–١٥)		(١٦–١٨)		(١٩–٢٣)	
		الوزن المئوي المرجح									
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٧١–	= = تساقط الشعر					٧٢	٨٣			٥٨و٧	٦٨و٢
٧٢–	= = الفشل في الحياة					٧١و٥	٧٥	٧٨و٩	٨٣و٥٣	٥٥و٤	٦٢و٣
٧٣–	= = توقف الأب عن عمله					٦٦و٥	٨٣				
٧٤–	= = الرسوب					٦٥و٥	٩١	٧٥و٦	٦٧و١	٥٩و٨	٧٨و٨
٧٥–	= = الافتراق عن الأصدقاء					٦٥و٥	٧٨و٥				
٧٦–	الخوف من عدم الحصول على درجات عالية					٦٥	٨١و٥	٧٦و٣	٧٦		
٧٧–	= = تشوه القامة					٦٢	٨٠				
٧٨–	= = كثرة المشاكل العائلية					٥٨	٨٥	٧٧	٧٧		

تابع جدول (٨)

مصدر الخوف	شيوع المخاوف في المراحل العمرية (١١–١٢)		(١٣–١٥)		(١٦–١٨)		(١٩–٢٣)	
	الوزن المئوي المرجح							
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٧٩– = = الاطلاع على الأسرار الخاصة			٥٥	٧٤,٥			٥٤,٥	٥٤,١
٨٠– = = القتل			٥٥	٧٦,٥				
٨١– = = المرض			٤٩,٥	٦٦,٥	٨٢,٩	٨٧,٠١	٥٤,٥	٥٣,٥
٨٢– = = معاملتي كطفل			٤٩	٥٥,٥				
٨٣– = = فقدان شخص عزيز			٤٣,٥	٩١				
٨٤– = = حب الشباب			٤٢,٥	٧٧,٥			٣٨	٤٤,٧
٨٥– = = نقد الآخرين			٤٢,٥	٦٨	٩٦,٧	٨٤	٤٠,٢	٣٤,١
٨٦– = = الطلبة المشاكسين			٤٠,٤	٤٧,٥				
٨٧– = = عدم نيل اعجاب الآخرين			٣٩	٥٩,٥				

تابع جدول (٨)

	شيوع المخاوف في المراحل العمرية									
	(٥–٦)		(١١–١٢)		(١٣–١٥)		(١٦–١٨)		(١٩–٢٣)	
	ذكور	اناث	ذكور	ازث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٨٨– الاماكن المهجورة = =					٣٨و٥	٦٨و٥				
٨٩– سوء الحالة الاقتصادية = =					٤٤	٣٤	٧٢و٧	٧١و٣	٧٦و١	٧٤و١
٩٠– البعد عن الاهل = =					٣٦و٥	٨٣				
٩١– الخوف من القبور					٣٦	٧٦و٥				
٩٢– كلام الناس = =					٣٤	٦٤				
٩٣– التحدث امام الطلبة = =					٣٣	٢٢و٥			٢١و٧	٢٣و٥
٩٤– التكلم مع اشخاص اكبر سناً = =					٢٧و٥	٣٧				
٩٥– الأزدحام = =					٢٧و٥	٢٣	٤٣و٢	٤٠و٣	٢٥	٢٧و٧
٩٦– القاء خطبة امام الآخرين = =					٢٧	٤٥و٥				
٩٧– السمنة = =					٢٦و٥	٧٠و٥	٦٩و٧	٧٤و٧	٤٣و٥	٥٦و٥

تابع جدول (٨)

مصدر الخوف												
			شيوع المخاوف في المراحل العمرية									
					(١١-١٢)		(١٣-١٥)		(١٦-١٨)		(١٩-٢٣)	
			الوزن المئوي المرجح									
			ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٩٨-	=	= الناس الغرباء					٢٣	٣٧,٥			١٧,٤	٢٢,٩
٩٩-	=	= الافلام المرعبة					١٩	٤٨,٥				
١٠٠-	=	= التحدث الى الجنس الآخر					١٨,٥	٢٩,٥	٤٩,٤	٨٠,٨	٣٣,٧	٥٢,٩
١٠١-	=	= الرحلة					١٨,٥	٤١,٥	٦٣	٧١,٣		
١٠٢-	=	= الاحلام المرعبة					١٦,٥	٢٧	٥٨,٣	٦٨	٣٨	٥٥,٣
١٠٣-	=	= الطائرات					١٤,٥	٣١,٥	٤٧,٣	٥٤,٧	٢٠,٧	٢٣,٥
١٠٤-	=	= ابو بريص					١٣,٥	٥٩,٥				
١٠٥-	=	= الزواج					٩	٧٦,٥	٤٣	٥٠,٧	٢٣,٩	٣١,٢
١٠٦-	=	= القطار					٦	٧				
١٠٧-	=	= المفاجآت غير السارة							٨٧,٨	٩٢,٣		

تابع جدول (٨)

ت	مصدر الخوف	شيوع المخاوف في المراحل العمرية (٥-٦) ذكور	اناث	(١١-١٢) ذكور	اناث	(١٣-١٥) ذكور	اناث	(١٦-١٨) ذكور	اناث	(١٩-٢٣) ذكور	اناث
		الوزن المئوي المرجح									
١٠٨	الخوف من فقدان ثقة أهلي							٨٤ و٧	٧٧ و٣		
١٠٩	= = الفشل في العلاقات الاجتماعية							٨١ و٣	٨١ و٨	٥٨ و٩	٥٢ و٩
١١٠	= = الابتعاد عن روح الدين							٧٠ و٣	٧٠		
١١١	= = الفشل الدراسي							٦٥ و٦	٦٨ و٨		
١١٢	= = الناس الاشرار							٦٣ و٣	٧٣		
١١٣	= = الاماكن الضيقة							٥٦ و٣	٦٩		
١١٤	= = ابداء الرأي							٥٥ و٣	٨٠ و٥		
١١٥	= = تعارض رغباتي مع قيم المجتمع							٥٤	٧٢		

تابع جدول (٨)

مصدر الخوف	شيوع المخاوف في المراحل العمرية (جج-٢ج) ذكور	اناث	(٣ج-٥ج) ذكور	اناث	(٦ج)٨ج ذكور	اناث	(٩ج-٢٣) ذكور	اناث
	الوزن المئوي المرجح							
١١٦- = = المستقبل				٠	٥٢,٦	٦٨		
١١٧ = = الخبرات الماضية					٤٨,٣	٦٥,٣		
١١٨- = = انعقاد مجلس الآباء والمدرسين					٣٠,٣	٥٥,٣		
١١٩- = = المناظر البشعة							٦٢	٨٠
١٢٠- = = الكهرباء							٥٨,٧	٥٨,٧
١٢١- = = الإنفجاوات							٥٨,٧	٧٧,١
١٢٢- = = القنابل							٥٧,٦	٦٧,٦
١٢٣- = = الفصل بسبب الغيابات							٣٩,١	٤٤,١
١٢٤- = = صفارات الانذار							٢٣,٩	٢٩,٤
١٢٥- = = العنكبوت							٦,٥	٢٥,٣

العمرية أ-- (٥ ـ ٦) سنوات اختفت في المراحل العمرية اللاحقة . وسبب ذلك قد يرجع في جزء كبير منه الى زيادة خبرة الاطفال ، ونضجهم العقلي ، خاصة ، ان هـذه الحيوانات لم يتفاعل معها هؤلاء الاطفال وكل مايعرفونه عنها هو السماع اوالمشاهدة في الصور والتلفزيون وقد تبقى هذه المخاوف لو كان هؤلاء الاطفال يعيشون في غابات تتواجد فيها مثل هذه الحيوانات ، ومن الممكن التعميم في بعض المخاوف ، بان وجود مصدر الخوف باستمرار مع الافراد هو الذي يجعل المخاوف تمتد الى مراحل عمرية متقدمة . هذا من جانب ومن جانب آخر ترتبط المخاوف بمرحلة نمو الافراد الانفعالي ونضجهم العقلي ، فعلى سبيل المثال اظهر الافراد عمر (١١ ـ ١٢) سنة مخاوف من النبي محمد (ص) ولكن هذا الخوف اختفى في المرحلة العمرية اللاحقة (١٣ ـ ١٥) ، اذ ان نمو الوازع الديني يبدأ في هذه المرحلة ، ويكون اكثر نضجاً في المراحل اللاحقة .

في حين يبين الجدول (٨) مخاوف مستمرة اوممتدة عبر المراحل العمرية المختلفة من (٥ ـ ٢٤) سنـة مثـل الخـوف مـن الكلب والفئران ، والثعابين والحشرات واللصوص والصوت العالي وعقاب الوالدين والموت والظلام .

ان هذه المخاوف الى حد كبير ترتبط بتهديد مشاعر امن الفرد لذلك تستمر ، وهي ، تتكون في وقت مبكر من العمر وتصبح الى حد كبير ممتنعة الانطفاء ، وحتى وان انطفأت فانها تعود مرة اخرى عند اي ارتباطات جديدة .

كما بينت النتائج مخاوف تظهر بعد السنة السادسة من العمر وتمتد في المراحل العمرية الاخرى ، كالخوف من السيارة المسرعة والرياح والعواصف والرعد والبرق والتأخر خارج البيت والسباحة في النهر ورؤية الدم ، والاخ الكبير والمعلمة والامتحانات والطبيب . وايضاً هناك مخاوف تظهر بعد سن الثانية عشرة تمتد ـ في هذا البحث حتى سن ٢٤ سنة ـ مثل تفكك الاسرة والفشل في الحياة والرسوب ، ومخاوف صحية مثل الخوف من المرض والسمنة وتساقط الشعر وحب الشباب ونقد الآخرين وسوء الحالة الاقتصادية والازدحام والتحدث امام عدد كبير من الناس والتحدث مع الجنس الاخر ، والزواج .

ملحق(١)

يبين اسماء رياض الاطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة والاعدادية واقسام الجامعة التي شملها البحث

ت	رياض الاطفال	المدارس الابتدائية	المدارس المتوسطة	المدارس الاعدادية	الأقسام الجامعية
١ ــ	روضة الوحدة	بيسان المختلطة	الكرامة للبنات	نبوخذ نصر للبنين	قسم علم النفس
٢ ــ	روضة الرياحين	زهور البعث المختلطة	الخنساء للبنات	النهضة للبنات	قسم اللغة الأنكليزية
٣ ــ		العودة للبنين	التقدم للبنين		قسم اللغة العربية
٤ ــ		الصفاء للبنات	الحرية للبنين		قسم الفيزياء
٥ ــ		الافلاء للبنات			قسم علوم الحياة

ملحق (٢)

نموذج لقصص الاطفال في عمر (٥ ــ ٦) سنة

كان ياما كان في قديم الزمان كان هناك جبل . وهذا الجبل تسكنه الحيوانات ، وفي يوم من الايام ، جاء صياد ليصطاد الثعالب فوقع من الجبل وصاح ساعدوني فجاء الصيادون وساعدوه فقال لهم تعالوا معي لنصطاد الاسد ، لكنهم رفضوا فذهب وحده وعندما رآه الاسد هجم عليه واخذه الى ابنته ، وقال لها هل تأكلين من لحم الصياد؟ فقالت ابنته ، لماذا انت تقتل الانسان؟ فقال لها لانني الاقوى منه ، وبعد ذلك وقع الاسد من الجبل ، فتركه الصيادون ، ولم يساعدوه لانه قتل صاحبهم الصياد ، وبعد ذلك جاء المنرد الحمر فلما رآهم الاسد خاف منهم فأخذوه وربطوه على الشجرة ، فأطلقوا عليه النار ثم اكلوه .

ملحق (٣)

استفتاء موجه إلى طلبة الصف الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية :

عزيزتي التلميذة — عزيزي التلميذ
تحية طيبة

المعروف ان كل فرد مهما كان عمره لابد وان يخشى اويخاف من بعض الاشياء او الاحداث في الحياة ، والسؤال الذي يرجى الاجابة عليه هو ذكر الاشياء اوالاحداث التي يخاف منها التلاميذ في شك سواء كانوا من اصدقائك اومن غير اصدقائك .

وتقبلوا فائق شكرنا وتقديرنا

ملحق (٤)

استفتاء موجه الى الطلبة في المرحلة الاعدادية

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب
تحية طيبة

المعروف ان كل فرد مهما كان عمره لابد وان يخشى اويخاف من بعض الاشياء ، او الاحداث في الحياة ، والسؤال الذي يرجى الاجابة عليه ، هو ذكر الاشياء اوالاحداث التي يخاف منها الطلبة الذين في سنك في هذه المرحلة ، سواء كانوا من اصدقائك اومن غير اصدقائك .

وتقبلوا فائق شكرنا وتقديرنا

ملحق (٥)

استفتاء موجه الى طلبة الجامعة

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب

تحية طيبة

المعروف ان كل فرد مهما كان عمره لابد وان يخشى اويخاف بعض الاشياء اوالاحداث الموجودة في الحياة ، والسؤال الذي يرجى الاجابة عليه هو ذكر الاشياء اوالاحداث او المواقف التي يخاف منها طلبة الجامعة في حياتهم الجامعية اوالخاصة .

وتقبلوا فائق شكرنا وتقديرنا

ملحق (٦)

استفتاء موجه الى طلبة الصف الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية

عزيزتي التلميذة / عزيزي التلميذ

تحية طيبة

المعروف ان كل فرد مهما كان عمره لابد وان يخشى اويخاف من بعض الاشياء اوالاحداث الموجودة في الحياة ، امامكم مجموعة من المواقف التي ذكر طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي انهم يخافون منها ، يرجى وضع اشارة (✓) في المكان المناسب وامام المواقف التي تعتقد ان التلاميذ في سنك سواء من اصدقائك او غير اصدقائك انهم يخافون منها .

وتقبلوا شكرنا وتقديرنا

مثال

امام كل فقرة في الاستفتاء ثلاث بدائل هي كثيراً وقليلا ولاأخاف ، فاذا كانت اجابتك هي الخوف كثيراً توضع (✓) كما في المثال ادناه .

ت	مصادر الخوف	كثيراً	قليلاً	لاأخاف
١	أخاف من السيارة المسرعة	✓		

اما اذا كانت الاجابة قليلا توضع الاشارة تحت قليلا ✓

اما اذا كانت الاجابة لاأخاف فتوضع الاشارة تحت لاأخاف ✓

ت	الفقرات	الاختيارات		
		كثيراً	قليلا	لاأخاف
١ —	اخاف من ابي			
٢ —	اخاف من ان تمرض امي			
٣ —	اخاف من الحريق			
٤ —	اخاف من الاسد			
٥ —	أخاف من ان يمرض ابي			
٦ —	اخاف من عذاب الله			
٧ —	أخاف من عذاب النار			
٨ —	اخاف من الموت			
٩ —	اخاف من امي			

مكتبتنا العربية

١٠ — اخاف من النبي (ص)

١١ — اخاف من السيارة المسرعة

١٢ — اخاف من مدير المدرسة

١٣ — اخاف من المعلم (المعلمة)

١٤ — أخاف من التأخر خارج البيت

١٥ — أخاف من أخي الكبير

١٦ — أخاف من اللصوص(الحرامية)

١٧ — أخاف من المدرسة

١٨ — اخاف من الاطلاقات النارية

١٩ — اخاف من السكين

٢٠ — أخاف من النهر

٢١ — اخاف من النوم لوحدي

٢٢ — أخاف من البقاء لوحدي

٢٣ — أخاف من الرعد والبرق

٢٤ — أخاف من الأشباح

٢٥ — أخاف من الشيطان

٢٦ — أخاف من الامتحان

٢٧ — اخاف من الريح والعواصف

٢٨ — اخاف من الكلاب

٢٩ — أخاف من المشاجرة مع الكبار

٣٠ — اخاف من الظلام

٣١ — اخاف من رؤية الدم

٣٢ — اخاف من مراقب (مراقبة) الصف

٣٣ — اخاف من الطبيب

٣٤ — أخاف من زرق الأبر

٣٥ — اخاف من الحشرات

٣٦ — أخاف من الغراب

٣٧ — أخاف من الدخول الى المستشفى

٣٨ — أخاف من المطر

٣٩ — أخاف من الفئران

ملحق (٧)

استفتاء موجه الى طلبة المرحلة الاعدادية

عزيزتي الطالبة/ عزيزي الطالب:

تحية طيبة:

المعروف ان كل فرد مهما كان عمره لابد وان يخشى او يخاف من بعض الاشياء او الاحداث الموجودة في الحياة، امامكم مجموعة من المواقف التي ذكر طلبة هذه المرحلة انهم يخافون منها، يرجى وضع اشارة (✓) في المكان المناسب وامام المواقف التي تعتقد ان الطلبة في سنك، سواء من اصدقائك او غير اصدقائك، انهم يخافون منها.

وتقبلوا فائق شكرنا وتقديرنا.

امام كل فقرة في الاستفتاء ثلاث بدائل هي كثيراً وقليلا ولا أخاف، فاذا كانت اجابتك هي الخوف كثيراً توضع (✓) كما في المثال ادناه.

ت	مصدر الخوف	كثيراً	قليلا	لاأخاف
١ –	اخاف من الرسوب	✓		

اما اذا كانت الاجابة قليلا فتوضع الاشارة تحت قليلا، (✓) اما اذا كانت الاجابة لا أخاف فتوضع الاشارة تحت لاأخاف (✓)

ت	الفقـرات	كثيراً	قليلا	لاأخاف
١ –	الخوف من الرسوب			
٢ –	الخوف من عدم الحصول على درجات عالية			
٣ –	الخوف من الخلافات العائلية			
٤ –	الخوف من الفشل في العلاقات الأجتماعية			
٥ –	الخوف من الفشل في تحقيق طموحاتي			

٦ — الخوف من عقاب الاخوة الكبار

٧ — الخوف من المرضى

٨ — الخوف من تفكك الأسرة

٩ — الخوف من فقدان ثقة اهلي

١٠ — الخوف من قلة احترام اخوتي الكبار

١١ — الخوف من المفاجآت السارة

١٢ — الخوف من فقدان شخص عزيز

١٣ — الخوف من سوء معاملة المدرس (المدرسة)

١٤ — الخوف من سوء الحالة الأقتصادية

١٥ — الخوف من الأماكن للعالية

١٦ — الخوف من الاحلام المزعجة

١٧ — الخوف من الثعابين

١٨ — الخوف من البقاء بمفردي (الوحدة)

١٩ — الخوف من الابتعاد عن روح الدين

٢٠ — الخوف من رؤية الدم

٢١ — الخوف من الامتحانات

٢٢ — الخوف من السمنة

٢٣ — الخوف من نقد الآخرين

٢٤ — الخوف من الموت في سن مبكر

٢٥ — الخوف من الناس الاشرار

٢٦ — الخوف من الفشل الدراسي

٢٧ — الخوف من انتقاد مجالس الآباء والمدرسين

٢٨ — الخوف من البرامج المرعبة

٢٩ — الخوف من الزواج

٣٠ — الخوف من الاماكن المزدحمة

٣١ — الخوف من الفئران

٣٢ — الخوف من الطائرات

ت	الفقرات	الاختبارات		
		كثيراً	قليلا	لااخاف
٣٣ ــ	الخوف من الخبرات السابقة			
٣٤ ــ	الخوف من الاماكن الضيقة			
٣٥ ــ	الخوف من ابداء الرأي			
٣٦ ــ	الخوف من تعارض رغباتي مع قيم المجتمع			
٣٧ ــ	الخوف من الكلاب			
٣٨ ــ	الخوف من المستقبل			
٣٩ ــ	الخوف من الحشرات			
٤٠ ــ	الخوف من الظلام			
٤١ ــ	الخوف من مخالطة الجنس الاخر			
٤٢ ــ	الخوف من الاصوات العالية			

ملحق (٨)

استفتاء موجه إلى طلبة الجامعة

عزيزتي الطالبة ــ عزيزي الطالب

تحية طيبة

المعروف ان كل فرد مهما كان عمره لابد وان يخشى او يخاف من بعض الأشياء او الاحداث الموجودة في الحياة ، امامكم مجموعة من المواقف التي ذكر طلبة هذه المرحلة انهم يخافون منها ، يرجى وضع اشارة (✓) في المكان المناسب ،وامام الموقف الذي تعتقد طلبة الجامعة أنهم يخافون منها في حياتهم الجامعية او الخاصة .

وتقبلوا شكرنا وتقديرنا

مثال

امام كل فقرة في الاستفتاء ثلاث بدائل هي كثيراً وقليلا ولا اخاف . فاذا كانت اجابتك هي الخوف كثيراً توضع (✓) كما في المثال ادناه .

ت	مصدر الخوف ــ	كثيراً	قليلا	لااخاف
١ ــ	اخاف من نقد الآخرين	✓		

اما اذا كانت الاجابة قليلا ، توضع الأشارة تحت قليلا (✓) ، اما اذا كانت الاجابة لا اخاف، توضع الاشارة تحت لااخاف (✓)

ت	الفقــرات	الأختيارات: كثيراً	قليلا	لااخاف
١	الخوف من الفشل في الحياة العملية			
٢	الخوف من القنابل			
٣	الخوف من تساقط الشعر			
٤	الخوف من المرض			
٥	الخوف من ان يطلع الناس على اسراري			
٦	الخوف من حب الشباب			
٧	الخوف من الكوابيس			
٨	الخوف من رؤية الدم			
٩	الخوف من الفصل من الكلية بسبب الغيابات			
١٠	الخوف من الأنفجارات			
١١	الخوف من الكهرباء			
١٢	الخوف من الرسوب			
١٣	الخوف من المناظر البشعة			
١٤	الخوف من سوء الحالة الاقتصادية			
١٥	الخوف من نقد الآخرين			
١٦	الخوف من عذاب النـار			
١٧	الخوف من الأمتحانات			
١٨	الخوف من الموت			
١٩	الخوف من السمنة			
٢٠	الخوف من السيارة المسرعة			
٢١	الخوف من الأفعى			
٢٢	الخوف من الفشل في العلاقات الاجتماعية			
٢٣	الخوف من فقدان الحبيب			
٢٤	الخوف من عقاب الوالدين			

ت	الفقـرات	الأختيارات		
		كثيراً	قليلا	لااخاف
٢٥ —	الخوف من عقاب الله			
٢٦ —	الخوف من التفكك العائلي			
٢٧ —	الخوف من الفئران			
٢٨ —	الخوف من العنكبوت			
٢٩ —	الخوف من السباحة في النهر			
٣٠ —	الخوف من التحدث إلى الجنس الآخر			
٣١ —	الخوف من البقاء بمفردي (الوحدة)			
٣٢ —	الخوف من البرق والرعد			
٣٣ —	الخوف من الكـلاب			
٣٤ —	الخوف من الأستاذ			
٣٥ —	الخوف من اللصوص			
٣٦ —	الخوف من الرياح والعواصف			
٣٧ —	الخوف من الطائرات			
٣٨ —	الخوف من التكلم امام طلاب الصف			
٣٩ —	الخوف من مراجعة طبيب الأسنان			
٤٠ —	الخوف من الزواج			
٤١ —	الخوف من صفارات الانذار			
٤٢ —	الخوف من الأزدحام			
٤٣ —	الخوف من الاصوات العالية			
٤٤ —	الخوف من الغرباء			
٤٥ —	الخوف من التأخر خارج البيت			
٤٦ —	الخوف من الاخ الكبير			
٤٧ —	الخوف مـن الظلام			

ملحق (٩)

استبيان حول المخاوف التي تواجه طلبة المرحلة المتوسطة

عزيزتي الطالبة ــ عزيزي الطالب

تحيه طيبة

من اجل التعرف على المخاوف التي يعاني منها طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة ووضع بعض التوصيات لمعالجتها، يضع الباحث بين يديك قائمة مخاوف تشير إلى الأشياء التي قد يشعر الطلبة انها تخيفهم فارجو قراءتها بدقة وعناية ؛ والاجابة عن كل فقرة بما ينطبق عليك باختيار واحد من الاختيارات الثلاثة الموضوعة امام كل فقرة، وهي:

كثيراً قليلا لااخاف

ولتوضيح كيفية الاجابة عن كل فقرة اليك المثال الاتي :

المثال

لنفرض ان الفقرة : اخاف من كلام الناس .

ونفرض انك شعرت ان ماتعنيه الفقرة لايثير الخوف عندك، ولكي تجيب عليها.
فعليك ان تضع علامة (✓) تحت الاختيار (لا اخاف) كما يأتي :

الاختيارات

كثيراً قليلا لااخاف

ــ اخاف من كلام الناس

اما اذا كان ماتعنيه الفقرة يثير الخوف قليلا فعند ذلك تضع علامة (✓) تحت الاختيار (قليلا) واذا كان ماتعنيه الفقرة يثير الخوف عندك كثيراً ففي هذه الحالة تضع علامة (✓) تحت الاختيار (كثيراً) .

ت	الفقرات	الاختيارات		
		كثيراً	قليلا	لااخاف
١ ــ	اخاف من الامتحان			
٢ ــ	اخاف من ادارة المدرسة			
٣ ــ	اخاف من الرسوب			

ت	الفقـرات	الاختيـارات كثيراً	قليلا	لااخاف
٤ —	اخاف من الظلام			
٥ —	اخاف من الافعى			
٦ —	اخاف من التحدث مع الجنس الآخر			
٧ —	اخاف من الامراض			
٨ —	اخاف من اخي الكبير			
٩ —	اخاف من الأحلام			
١٠ —	اخاف من الموت			
١١ —	اخاف من المدرس (المدرسة)			
١٢ —	اخاف من الرعد والبرق .			
١٣ —	اخاف ان اكون منفرداً (وحدي) .			
١٤ —	اخاف من عدم الحصول على درجات عاليـة .			
١٥ —	اخاف من حب الشباب (الدمل)			
١٦ —	اخاف من اللصوص (الحرامية)			
١٧ —	اخاف من الفشل في حياتي .			
١٨ —	اخاف من كلام الناس .			
١٩ —	اخاف من الرياح والعواصف .			
٢٠ —	اخاف من القاء خطبه امام الاخرين .			
٢١ —	اخاف من الفئران .			
٢٢ —	اخاف ان اكون منبوذاً من قبل الاخرين .			
٢٣ —	اخاف من عذاب الله			
٢٤ —	اخاف من الزواج .			
٢٥ —	اخاف من الاصوات العالية .			
٢٦ —	اخاف من السمنة			
٢٧ —	اخاف ان اكلف بشرح الدرس داخل الصف			

ت	الفقرات	الاختيارات كثيراً	قليلا	لااخاف
٢٨ —	اخاف من التكلم مع الأشخاص الاكبر مني			
٢٩ —	اخاف من الناس الغرباء			
٣٠ —	اخاف من السباحة في النهر			
٣١ —	اخاف النظر إلى أسفل من اماكن عالية			
٣٢ —	اخاف ان ارتكب خطأ			
٣٣ —	اخاف من الفقر			
٣٤ —	اخاف ان افقد شخصاً عزيزاً عليّ			
٣٥ —	اخاف من استهزاء الآخرين			
٣٦ —	اخاف من النسيان اثناء الأمتحان			
٣٧ —	اخاف من اطلاع الناس على اسراري			
٣٨ —	اخاف من الحريق			
٣٩ —	اخاف من عذاب النار			
٤٠ —	اخاف من الطلبة المشاكسين			
٤١ —	اخاف ان افترق عن اصدقائي			
٤٢ —	اخاف من الطبيب			
٤٣ —	اخاف من التأخر خارج البيت			
٤٤ —	اخاف من السيارة المسرعة			
٤٥ —	اخاف من امي			
٤٦ —	اخاف من ابي			
٤٧ —	اخاف ان يتصور الآخرون باني لازلت طفلا			
٤٨ —	اخاف من الافلام المرعبة			
٤٩ —	اخاف من ان لاانال اعجاب الآخرين			
٥٠ —	اخاف الحشرات			
٥١ —	اخاف من الغربة والبعد عن الاهل			
٥٢ —	اخاف من رؤية الدم			

٥٣ — اخاف من القطار
٥٤ — اخاف من الأزدحام
٥٥ — اخاف من مراقب (مراقبة) الصف
٥٦ — اخاف من العراك
٥٧ — اخاف من كثرة المشاكل العائلية
٥٨ — اخاف من القبور
٥٩ — اخاف من القتل
٦٠ — اخاف من صوت الاطلاقات النارية
٦١ — اخاف من المرض
٦٢ — اخاف من الاماكن القديمة المهجورة .
٦٣ — اخاف ان يتوقف والدي عن العمل .
٦٤ — اخاف من حصول حوادث غير متوقعة .
٦٥ — اخاف ان تمرض امي .
٦٦ — اخاف ان يمرض ابي .
٦٧ — اخاف من تساقط شعر رأسي .
٦٨ — اخاف ان اطرد من المدرسة .
٦٩ — اخاف ان يحدث الطلاق بين والدي ، .
٧٠ — اخاف من الصعود في الطائرة .
٧١ — أخاف من الكلاب
٧٢ — اخاف من القطط .
٧٣ — اخاف من (ابربريص) .
٧٤ — اخاف من انتقاد الآخرين .
٧٥ — اخاف من تشويه قامتي .

المصادر الأجنبيـة

1– Anita Heiliger. *Die Angst. Ernst Klett*, stuttgart, w. Germany 1972.

2– Arthur Jersild. "*Child Psychology.Prentice*, Hall Inc., U.S.A 1975 .

3– Edmund Fantino. *The Experimental· Analysis* of Behavior. W.H. Freeman and company U.S.A.. 1979.

4– E. Mavis Hetherington. *Child Psychology*, Mc Graw Hill, U.S.A., 1975 .

5– Hans Zullinger. *Die Angst Kinder Klett* stuttgart,W. Germany. 1966.

6– K.T. strongman. The *Psychology of* Emotions, 2nd Edition, John Wileg a sons England, 1978.

7– Lee Sechrest, John Wallace, *Psychology and Human Problems*, Charles E. Merrill publishing Co. U.S.A. 1967.

8– Pressey and Kuhlen, *psychological Development Through The life span*, Harper a Row, U.S.A. 1957.

9– Stanley Rachman, *The Meaning of Fear Penguin Education*, England ,1974 , .

10– Steweurt H. Hulse, *The Psychology of Learning, Mc Graw* . Hill, Japan 1980.

11–Wallace Kennedy, *Child Psychology, Prentice*, Hall Inc, U.S.A 1971 .

12–William Fischer, *Theories of Anxiety*, Harper a Row, U,S.A 1970.

المصادر العربية

١٣ — احمد عزت راجح ، اصول علم النفس . الطبعة الثامنة . المكتب المصري ؛ الحديث ، القاهرة ١٩٧٠ .

١٤ — دري حسن عزت ، الطب النفسي ، الطبعة الثانية . دار العلم ، الكويت ١٩٨٢

١٥ — سيغموند فرويد، النظرية العامة للامراض النفسية، ترجمة جورج طرابيشي دار الطليعة ، بيروت، ١٩٨٠ .

١٦ — عباس علوان ، مخاوف المراهقين في مرحلة الدراسة المتوسطة ، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية ، جامعة بغداد، ١٩٨٢ . (رونيو).

١٧ — كالفن هول ، جاردنز ليندزي . نظريات الشخصية ، ترجمة فرج احمد فرج ، الطبعة الثانية ، دار الشباب للنشر ، القاهرة ١٩٧٨ .

١٨ — منى بحري ، مخاوف الاطفال في العراق من مرحلة الرياض حتى نهاية مرحلة الدراسة المتوسطة ، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية ، جامعة بغداد ١٩٧٩ ، (رونيو) .

مكتبتنا العربية

خصوصيات الاسماء والصفات العربية واثرها في خزن المعلومات واسترجاعها

Peculiarities of Arabic Nouns and Adjectives and thair offact on Information storage and Retrieral

نزار محمد علي قاسم
كلية الآداب / الجامعة المستنصرية

اهمية البحث

الاسماء والصفات في اللغات الطبيعية هي العناصر الاكثر اهمية في عمليات خزن المعلومات واسترجاعها حيث تشكل الغالبية العظمى من المفردات المستعملة في هذه العمليات سواء اكان ذلك في عمليات التحليل ام التكشيف ام اعداد واستعمال رؤوس الموضوعات ام الواصفات ام المكانز ام في التعامل مع النصوص يدوياً وآلياً . ويتجلى ذلك بصورة خاصة بعد استعمال الكومبيوتر في هذه العمليات بشكل مكثف . ولقد اصبح من الضروري في هذه المرحلة استعمال اللغة العربية في هذا المجال والافادة من خصوصياتها ومميزاتها اسوة باللغات الاخرى خاصة وانها احدى اللغات المعتمدة في الامم المتحدة ويتكلمها اكثر من ١٥٠ مليون عربي ويقرؤها اضعاف ذلك من المسلمين في شتى انحاء العالم .

اهداف البحث

يهدف البحث الى :

١ — التعرف على خصوصيات الاسماء والصفات العربية وبيان اشكالها وصيغها و احوالها المختلفة والتغيرات التي تطرأ عليها .

٢ — تحديد مواطن القوة والضعف فيها في مجال خزن المعلومات واسترجاعها .

٣ — تقديم المقترحات والحلول اللازمة لمواجهة الصعوبات ومواطن الضعف فيها .

تعريفات

الاسم كلمة تدل على مسمى كأن يكون شخصاً ام حيواناً ام نباتاً ام شيئاً ام معنى .
الصفة كلمة تصف الاسم الذي قبلها ، تتأخر عنه لفظاً وتطابقه في حاله وجنسه وعدده

١ ـ علامات الاسماء والصفات

للاسماء العربية خمس علامات تختصها وتعرف بها . وتشترك الصفات العربية بثلاث من هذه العلامات . والعلامات الخمس هي :

١ ـ التعريف للاسماء والصفات

٢ ـ التنوين للاسماء والصفات

٣ ـ الجر للاسماء والصفات

٤ ـ النداء للاسماء فقط

٥ ـ الاضافة (الاسناد اليها) للاسماء فقط

فالصفات العربية لاتنادى ولايسند اليها .

١ : ١ التعريف

أداة التعريف باللغة العربية هي الالف واللام . وتضاف الى الاسم والصفة في اولهما كسابقه prefix فتعرفهما وتصبح جزءاً منهما لاكما هو الحال مع أدوات التعريف باللغات الأوربية حيث تبقى الاداة كلمة مستقلة. ان دخول اداة التعريف على الكلمة العربية وصيرورتها جزءاً منها تسبب تغييراً في شكلها مما يؤثر على ترتيبها في قائمة هجائية . لذا نرى المكتبيين والعاملين في حقل المعلومات يهملون الالف واللام عند الترتيب الهجائي رغم انهم يكتبونها مع الكلمة ، وهنا يجب التمييز بين الالف واللام الاصلية في الكلمة مثل (المانيا و البانيا) والالف واللام باعتبارهما اداة للتعريف ، وعندما ترد صفة وموصوف ونود التعريف بهما ندخل اداة التعريف على كل منهما (١) فنقول

الكتاب الممتع

١ : ٢ التنوين

التنوين رسم الحركة على آخر الكلمة مكررة في حالات الرفع والمنصب والجر فتكتب ، ضمتان بدل واحدة في حالة الرفع وفتحتان بدل واحدة في حالة النصب وكسرتان بدل واحدة في حالة الجر .

ويقتصر التنوين على النكرات من الاسماء والصفات المعربة المفردة او المجموعة جمع تكسير اوجمع مؤنث سالم في حالات الرفع والنصب والجر.

---

(١) في اللغة الانكليزية تدخل أداة التعريف مرة واحدة إمام الصفة لانها تسبق الموصوف
The interesting qook

رجلٌ قويٌ	رجالٌ أقوياءٌ	نساءٌ جميلاتٌ
رأيت رجلاً قوياً	رأيت رجالا أقوياءَ	رأيت نساءً جميلاتٍ
مررت برجل قوي	مررت برجالٍ أقوياءَ	مررت بنساءٍ جميلاتٍ

اما اذا كانت الاسماء والصفات ممنوعة من الصرف (١) فلا تنون بل تظهر عليها الضمة في الرفع والفتحة في النصب والفتحة ايضاً في الجر . فليس كل مفتوح منصوباً ولا كل مجرور مكسوراً . (جمع المؤنث السالم ينصب بالكسرة بدل الفتحة).

١ : ٣ الجر

تجر الاسماء المعرفة المعربة ومايضاف اليها بالكسرة .

جلست في الحديقة الجميلة

ويتم الجر نتيجة دخول حرف جر على الكلمة . وحروف الجر المشهورة عشرون (٢) وهي على نوعين :

١ — **حروف** جر متصلة هي الباء واللام والتاء والكاف

٢ — **حروف** جر منفصلة هي : من ، الى ، في ، عن ، على ، حتى ، خلا ، عدا ، حاشا ، مذ ، منذ ، رُبَّ ، كي ، الواو ، لعل ، متى .

اما النكرات من الاسماء والصفات فتجر بكسرتين بدل واحدة (انظر التنوين١ : ٢) ، وتلحق الاضافة بالجر (انظر ١ : د)

١ : ٤ النداء

يقتصر النداء على الاسماء او ما يحل محلها . وحروف النداء ثمانية (٣) هي : الهمزة المفتوحة ، مقصورة او ممدودة. يا ـ أيا ـ هيا ـ أي ـ ، مفتوحة الهمزة ، مقصورة او ممدودة مع سكون الياء في الحالتين ـ وا

يالمرأة : ياهذا ايامتوانياً

١ : ٥ الاضافة

تقتصر ايضاً على الاسماء .وتتم باضافة اسم الى اسم بغرض التحديد او التخصيص . ن التعاقب بين الاسماء مهم جداً لانه يحدد من المضاف ومن المضاف اليه . لذا نجد الحالتين الاتيتين :

---

(١) لمعرفة الاسماء والصفات الممنوعة من الصرف انظر الملحق رقم (١)

(٢) عباس حسن. النحو الوافي مع ربطه بالاساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة .ط٣. القاهرة ، دار المعارف ، ب.ت.ج٢ ص٤٠١ (٣) نفس المصدر السابق ج٤ص١ .

١ ــ اضافة نكرة الى نكرة

نقل حيوانات ، حيواناتٌ نقلٍ

يشير المثال الاول الى عملية نقل معينة في حين يشير المثال الثاني الى نوع معين من الحيوانات يستعمل لاغراض النقل.

٢ ــ اضافة نكرة الى معرفة

ساعةُ الرجلِ رجلُ الساعةِ

هنا ايضاً يشير المثال الاول الى ساعة معينة هي ساعة الرجل . اما المثال الثاني فيشير الى رجل معين هو رجل الساعة.

فالاسم الثاني هو الذي يحدد الاسم الاول او يخصصه ويكون مجروراً دائماً (بالكسرة ان كان معرفة والتنوين ان كان نكرة) ان هذه العلامة مهمة في تمييز المضاف والمضاف اليه في اللغة العربية في حين لاتظهر اية علامة على الاسماء الانكليزية عند الاضافة مما يسبب خاطأ في عملية الكشف المتناسق ينتج عنه استرجاع خاطيء.

تتابع الاسماء والصفات

الصفة في اللغة العربية تتبع الموصوف (الاسم) أي تتأخر عنه لفظاً (١) وتطابقه في حالاته وجنسه وعدده

رجلٌ محترمٌ ، رجالٌ محترمون

رأيت طالباً نشيطاً ، رأيت طالبين نشيطين

سلمت على رجال اشداءٍ ،سلمت على امرأتين جميلتين

وهذا التتابع مهم لانه يبدأ بالاسم (الموضوع) ثم تتبعه صفته مما يساعد على تجميع اجزاء او أقسام الموضوع مع بعضها عند ترتيبها هجائياً . فنجد انواع الهندسة المختلفة تتجمع مع بعضها تحت حرف الهاء

الهندسة التحليلية

الهندسة المجسمة

الهندسة المستوية

اما في اللغة الانكليزية فان هذه الانواع من الهندسة ستتشتت في الترتيب الهجائي لان ، الهندسة التحليلية analytical geometry ستكون في حرف A والهندسة المجسمة

---

(١) على عكس اللغة الانكليزية حين تأتي الصفة اولا ثم الموصوف (الاسم)

A respectable man

solid geometry في حرف S والهندسة المستوية Plone geometry في حرف P. لذا فحيس يراد جمعهـا مع بعضهـا في الترتيب الهجائي يصار الى قلبهـا اي تغييـر تسلسلها فيقدم الاسم وتؤخر الصفة فتصبح

Geometry, analytical

Geometry, plane

Geometry, solid.

وهذا عكس تسلسلها الطبيعي في اللغة الانكليزية في حين انها تأتي بنفس التسلسل، الطبيعي في اللغة العربية .

٣ـ احوال الأسماء والصفات

تعتري أواخر الاسماء المعربة والصفات ثلاثة احوال هي :

١ ـ الرفع وعلامته الضمة

٢ ـ النصب وعلامته الفتحة (١)

٣ ـ الجر وعلامته الكسرة

وينوب عن كل من هذه العلامات علامات أخرى هي

١ ـ علامات التنوين كما رأينا في ١ : ٢

٢ ـ الالف والنون للمثنى في حالة الرفع

٣ ـ الياء والنون للمثنى في حالتي النصب والجر

٤ ـ الواو والنون لجمع المذكر السالم في حالة الرفع

٥ ـ الياء والنون لجمع المذكر السالم في حالتي النصب والجر

٦ ـ الالف للاسماء الخمسة في حالة النصب والواو في حالة الرفع والياء في حالة الجر

ان وجود هذه العلامات على اواخر الاسماء والصفات مهم جداً اذ أنها تظهر العلاقـة بين هذه الاسماء والصفات عند ورودها في الكلام. فمنها نميز من هو الفاعل ومن هو المفعول به مثلا ومن المبتدأ ومن الخبر (٢) . هذا ان كانت مكتوبة في النص . اما ان لم تكن مكتوبة فان الشكل القياسي في الكلام العربي هو بالتسلسل الآتي :

(١) ينصب جمع المؤنث السالم بالكسرة بدل الفتحة.

(٢) لا يطرأ على الاسماء والصفات الانكليزية أية تغييرات ولاتظهر عليها اية علامات في جميع هذه الاحوال مما يؤدي الى عدم معرفة العلاقات فيما بينها الا عند ورودها في الجملة حيث، يكون تسلسلها فيها كالآتي : فاعل + فعل + مفعول به

الفعل + الفاعل + المفعول به

ويكون الفاعل مرفوعاً والمفعول به منصوباً

ولكن ليس كل الكلام العربي قياسياً اذ كثيراً ما يحدث تقديم المفعول به وتأخير الفاعل .

وفي قوله تعالى في الايتين الكريمتين الآيتين خير مثال على ذلك

واذا ابتلى ابراهيمَ ربُّهُ (سورة البقرة ١٢٤)

انما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ (سورة فاطر ٢٨)

ان وجود العلامات على الاسماء هنا وقراءتها بموجبها سيجنبنا الخطأ في قراءة هاتين الايتين وان عدم وجود العلامات سيفرض علينا ان نفهم المعنى لنستطيع أن نقرأ بشكل صحيح لا كما هو الحال مع اللغات الاخرى حيث أن الانسان يقرأ لكي يفهم .

ان جملة (ضرب الشرطي اللص) يمكن ان تكون قياسية فيكون الشرطي هو الفاعل واللص هو المفعول به . كما يمكن ان يكون فيها تقديم وتأخير فيكون اللص هو الفاعل والشرطي هو المفعول به ، عندئذ سنرفع الفاعل وننصب المفعول به (ان عرفنا من هو الفاعل ومن هو المفعول به) . ومن هنا تظهر اهمية وجود هذه العلامات .

اما اذا كانت العلامة مقدرة فيصعب التمييز لان العلامة لاتستعمل . ففي جملة (ضرب موسى عيسى) لايعرف هل ان هذه قياسية ام غير قياسية عندئذ لانعرف من ضرب الاخر لذا فمنعاً من الالتباس يكون الاسم الاول هو الفاعل اي تعتبر الجملة قياسية .

وفي صيغة المبني للمجهول يكون الاسم مرفوعاً باعتباره نائب الفاعل رغم انه هو الذي وقع عليه تأثير الفعل . فحين نقول ضُرب الرجلُ فان الرجل هو الذي ضرب أي هو ، المفعول به ، ومع هذا يعرب نائب فاعل ومرفوع بالضمة (١) .

اما الاسماء والصفات الممنوعة من الصرف فقد سبق الحديث عنها في ١ : ٢ وكذلك ، الحال مع المجرورات من الاسماء والصفات فقد سبق الحديث عنها في ١ : ٢ و ١ : ٣ .

وبالنظر لاهمية العلامات في اللغة العربية فلقد أدخلت في الشفرة العربية الموحدة التي صدرت عن المنظمة العربية للمواصفات (٢) وافرد مكان خاص لكل منها وعوملت كما يعامل اي حرف من حروف اللغة العربية .

---

(١) لايتأثر الاسم بالانكليزية في صيغة المبني للمجهول ويبقى كما هو دون أي تغيير .

(٢) انظر المواصفة القياسية رقم ٤٤٩.

٤ـ انواع الاسماء

الاسماء في اللغة العربية متعددة الانواع وتشمل :

١ ـ اسم العلم (اسم شخص) وقد يكون

(أ) مذكراً مثل زيد وعمرو.

(ب) مؤنثاً مثل ليلى وسعاد.

(ج) مؤنثاً لفظياً يستعمل للمذكر مثل معاوية ، عروة.

(د) يستعمل للمؤنث والمذكر مثل صباح وسهام.

(ه) يكتب باكثر من شكل واحد مثل ياسين ويس

(و) لايكتب مطابقاً للفظه مثل طه.

(ز) اسماً لمكان مثل نهر ،وادي ،سورية، هند ،دجلة، فرات ،

(ح) اسماً لزمان مثل خميس ،جمعة ،شعبان ، رمضان.

(ط) صفة مثل جميل ،ممتاز ،حسن .

(ي) اسماً لشيء (حيوان ،او نبات أو جماد) مثل اسد ،غصون ، صخر .

(ك) اسماً مركباً (مزجياً مثل حضرموت او اسنادياً مثل جاء الحق او أضافياً مثل ، عبدالله)

ان هذا التنوع في اسماء العلم كثيراً مايؤدي الى الالتباس في تحديد المقصود فحين نجد عبارة نهر جميل فهل المقصود ان النهر جميل ام ان المقصود اسم شخص (نهر) واسم أبيه (جميل) ؟

٢ ـ اسم زمان (اليوم ومضاعفاته واجزاؤه) مثل صباح يوم ، اسبوع ، دقيقة

٣ ـ اسم مكان مثل مدينة ،قرية ،بحيرة، نهر

٤ ـ اسم عدد مثل واحد ،أثنان ،ثلاثة ..

ويأتي اسم العدد مفرداً او مركباً (مزجياً) او أسماً لعقد او معطوفاً (١)

فالمفرد للاعداد ١ ـ ١٠.

والمركب للاعداد ١١ ـ ١٩ .

واسم العقد للاعداد ٢٠ ،٣٠ ،..... ٩٠.

والمعطوفة للاعداد المحصورة بين عقدين ٢١ ـ ٢٩ ، ٩١ ـ ٩٩

---

(١) عباس حسن: المصدر السابق ص٣٨٩. ص٩٣

وتذكر اسماء العدد في اللغة العربية وتؤنث حسب جنس المعدود . وتظهر عليها علامات الرفع والنصب والجر ماعدا الاعداد المركبة فتكون مبنية على فتح الجزأين في محل رفع او نصب او جر (حسب موقعها) . وتكتسب مغايرة لجنس المعدود اذا زادت عن اثنين لحد عشرة . اما مازاد عن ١٢ — ١٩ فيكتب صدره مخالفاً لجنسه وعجزه مطابقاً له . ولاتثنى الاعداد ولاتجمع سوى مائة والف ومليون فانها تثنى وتجمع .

اما الاسم المعدود فان كان واحداً او اثنين كان مطابقاً لها . وان كان ثلاثة الى عشرة جاء في صيغة الجمع وأن زاد عن عشرة جاء في صيغة المفرد .

٥ — اسم آلة (على وزن مفعال ومفعل ومفعلة) مثل منشار ، مبرد ، مجرفة .

٦ — الاسماء الخمسة أب ، أخ ، فو ، ذو ، حمو .

٧ — اسم الشيء (حيوان أو نبات او جماد) فيل ، شجرة ، كرسي

اما اسماء الفاعل والمفعول واسم التفضيل فما هي الا صفات مثل

كاتب ، مطبوع ، أحسن

اما اسم الموصول فليس اسماً حقيقياً محدداً .

وتتعدد المسميات للشيء الواحد في اللغة العربية لكثرة المرادفات فيها ، كما ان لكثير من الكلمات العربية معان متعددة فكلمة نجمة اسم لامرأة واسم لجرم سماوي واسم لشكل هندسي وغير ذلك .وقد تتعدد اشكالها عند الجمع للتفريق بينها فكلمة بيت جمعها بيوت (دور) وكلمة بيت جمعها ابيات (في الشعر) .اضافة الى ذلك فان حروف العلة القصيرة لاتكتب بالعربية مع حروف الكلمة بل يستعاض عنها بالحركات مما يؤدي الى الخلط بينها فكلمة علم يمكن ان تكون علم وعلْم . كما وهناك بعض الاسماء والصفات التي تحمل معان متضادة مثل بصير للاعمى والمبصر ، وهذه نادرة الاستعمال وتكاد تكون معدومة في الكتابات العلمية .

٥ — الزيادات (السوابق والاواسط والاواحق)

تدخل زيادات كثيرة على الكلمات العربية وتصبح قسماً منها . وبعض هذه الزيادات تتكون من حرف واحد او أكثر تسبق الكلمة او تدخل في وسطها او تلحق بآخرها . وقد ترد اكثر من زيادة واحدة في وقت واحد. (لاتشمل الزيادات الحركات او التنوين).

٥ : ١ السوابق Prefixes وتدخل امام الكلمة وهي على انواع :

١ — أداة التعريف المعلم

٢ ـ حروف الجر المتصلة لمعلم ،بمعلم

٣ ـ حروف العطف المتصلة فمعلم

٤ ـ الف الاستفهام أمعلم ، أأنت فعلت هذا بآلهتنا ياابراهيم :

وقد تأتي كل واحدة من هذه السوابق لوحدها او مجتمعة مع غيرها في وقت واحد

سابقتان بالمعلم ،فالمعلم ،للمعلم

ثلاث سوابق فبالمعلم ،فللمعلم

اربع سوابق أفبالمعلم ،أفللمعلم

٥ : ٢ الاواسط وهي الياء التي تضاف في وسط الكلمة عند التصغير مثل جبل ،جبيل (حرف الياء)

٥ : ٣ اللواحق suffixes وتلحق بالكلمة في اخرها وهي أيضاً على انواع :

١ ـ علامة التأنيث (التاء) معلمة

٢ ـ علامة التثنية

(أ) في حالة الرفع معلمان

(ب) في حالتي النصب والجر معلمين

٣ـ علامة الجمع

(أ) المذكر السالم

١ ـ في حالة الرفع معلمون

(٢) في حالتي النصب والجر معلمين

(ب) المؤنث السالم

١ ـ في حالة الرفع المعلماتُ

٢ ـ في حالة النصب المعلماتِ

٣ ـ في حالة الجر المعلماتِ

٤ ـ الضمائر المتصلة

(أ) ضمير التملك للمتكلم

١ ـ المفرد معلمي

٢ ـ المثنى معلّمانا ، معلّمَيْنا

٣ ـ الجمع معلمنا

(ب) ضمير التملك للمخاطب

١ ـ المفرد المذكر معلمك

٢ ـ المفرد المؤنث معلمك

٣ ـ المثنى (المذكر والمؤنث) معلمكما

٤ ـ الجمع المذكر معلمكم

٥ ـ الجمع المؤنث معلمكن

(ج) ضمير التملك للغائب

١ ـ المفرد المذكر معلمه

٢ ـ المفرد المؤنث معلمها

٣ ـ المثنى (المذكر والمؤنث) معلمهما

٤ ـ الجمع المذكر معلمهم

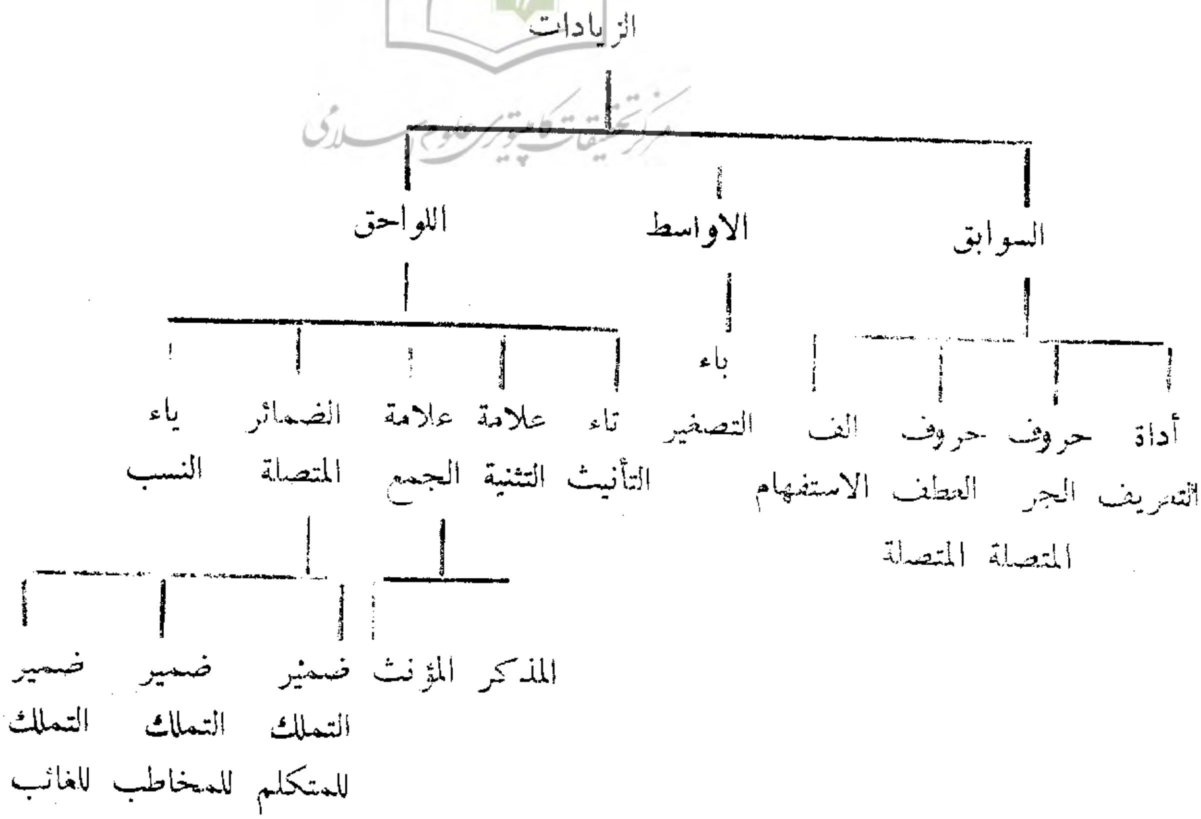
٥ ـ الجمع المؤنث معلمهن

٥ ـ ياء النسب عراقي ،عربي

وقد تأتي هذه اللواحق مفردة كما في الامثلة السابقة او قد يجتمع اكثر من واحدة في آن واحد

لاحقتان معلمتان

ثلاث لواحق معلمتاهما



وقد تجتمع الاواسط مع السوابق او اللواحق او كليهما . الا أن استعمال الاواسط قليل ومحدود (للتصغير فقط) لذا سندرج الحالات التي تجتمع فيها سوابق ولواحق معاً وهي :

١ —	سابقة ولاحقة	المعلمة
٢ —	سابقتان ولاحقة	فالمعلمة ، بالمعلمة ، للمعلمة ،
٣ —	ثلاث سوابق ولاحقة	فبالمعلمة ، فللمعلمة
٤ —	اربع سوابق ولاحقة	افبالمعلمة
٥ —	سابقة ولاحقتان	المعلمتان
٦ —	سابقة وثلاث لواحق	لمعلمتيهما
٧ —	سابقتان ولاحقتان	للمعلمتين
٨ —	سابقتان وثلاث لواحق	فبمعلمتيهما
٩ —	ثلاث سوابق ولاحقتان	فبالمعلمتين
١٠ —	ثلاث سوابق وثلاث لواحق	فبالعراقيتين
١١ —	اربع سوابق ولاحقتان	افبالمعلمتين
١٢ —	اربع سوابق وثلاث لواحق	افبالعراقيتين

ويمكن ان يزدا ياء ، التصغير الى اي واحدة من هؤلاء فنجد كلمة أفبالجبيليتين تتكون من الف الاستفهام + الفاء حرف عطف + الباء حرف جر + الالف واللام للتعريف + جبل مصغرة اضيف ياء في وسطها + ياء النسب + تاء التأنيث + الياء والنون للمثنى المجرور (١) .

ان ادراج جميع الاشكال الممكنة للسوابق والاواسط واللواحق التي تدخل على كلمة معلم التي استعملناها في امثلتنا في اعلاه يعني ادراج اكثر من مائة صيغة مختلفة تنتج عنها (٢) علماً بأن هذه الكلمة من الكلمات الصحيحة (لامنقوصة ولامقصورة ولاممدودة) أي ليس فيها حروف قلب اوابدال .

---

(١) يقابل هذه الكلمة باللغة الانكليزية العبارة الاتية

so is it uith the two fenales from thesmall- mcurticn

وهذا يظهر لنا مدى ماتحويه الكلمات العربية من كثافة نتيجة دخول الزيادات عليها

(٢) يوجد شكلان فقط لهذه الكلمة باللغة الانكليزية هي teacher للمفرد و teachers للجمع

٦- التصغير

تصغر الاسماء كما يأتي (١)

١ - الاسم الثلاثي : يضم اوله ويفتح ثانيه وتزاد ياء ساكنة بعده

سقف سُقَيْف

٢ - الاسم الرباعي او اكثر : يضم اوله ويفتح ثانيه وتزاد ياء ساكنة بعده كالثلاثي وُيزاد عليه كسر الحرف الذي يلي التصغير .

فندق فُنَيْدق

اما اذا كان مابعد الحرف المكسور حرف لين (ياءاو الفاو واو) قبل الاخر ، فاذا كان ياءً تبقى

اكليل اكيليل

اما الواو والالف فتقلبان ياء

عصفور عصيفير

مفتاح مفيتيح

وهناك حالات اخرى لتصغير تتفرع من هذين النوعين ام نتناولهما بالتفصيل لمحدودية أستعمالهما .

٧- النسب (٢)

وهو الحاق ياء مشددة بأخر الاسم ليدل على نسبته الى المجرد عنها فالاسم بالياء منسوب والمجرد من الياء منسوب اليه . وتلحق بالياء علامات التثنية والجمع في حالات الرفع والنصب والجر حسب متطلبات الحال . وقد تطرأ على الاسم تغيرات في بنيته عند النسب . وهذه التغيرات هي :

١ - الحذف مثل بصرة بصري ، فاطمة فاطمي

٢ - القلب مثل رضا رضوي . حسناء ،حسناوي .حياة حيوي

٣ - رد المحذوف مثل اب ابوي ، اخ اخوي

٨- التذكير والتأنيث

الاسماء والصفات العربية اما مذكرة او مؤنثة(٣) ،سواء اطلقت على من يعقل اولايعقل

---

(١) كمال ابراهيم .عمدة الصرف ،ط٢. بغداد ، مطبعة الزهراء ،١٩٥٧. ص٥٥ ١ - ٧٩

(٢) نفس المصدر السابق ،ص ١٨٠ - ٢٠٠

(٣) لاتؤنث الصفات باللغة الانكليزية ولاتذكر بل تستعمل صيغة واحدة للاثنين معاً .

رجل امرأة

قمر شمس

جبل بحيرة

ابيض بيضاء

سمين سمينة

وتتميز اسماء الاناث وصفاتهن عن اسماء الذكور وصفاتهن بما يأتي :

١ — تاء التأنيث فاطمة ، جميلة

٢ — الالف المقصورة سلمى ، حبلى

٣ — الالف الممدوة اسماء ، حسناء

ولكن هناك بعض اسماء الذكور مؤنثة لفظاً مثل معاوية وحمزة تحوي تاء التأنيث كما وهناك الكثير من اسماء الاناث وصفاتهن ليست فيها علامات التأنيث مثل

زينب ، سعاد ، مرضع ، حبلى

٩ — اقسام الاسماء والصفات من حيث دلالاتها العددية

تقسم الاسماء والصفات العربية (١) من حيث دلالاتها العددية الى ثلاثة اقسام

١ — المفرد

٢ — المثنى

٣ — الجمع

وتمتاز اللغة العربية عن معظم لغات العالم بنظامها الدقيق وقواعدها المفصلة للتمييز بين الاسماء والصفات من حيث دلالاتها العددية فاللغة العربية تكاد تكون اللغة الوحيدة التي وجدت فيها مراحل التمييز المتعدد . الدقيقة التدرج ، بين فكرة الافراد والجمع الـتامة ففيها الاسم المفرد والمثنى والمجموع ، وفيها اسم الجمع واسم الجنس وجمع الجمع . كل ذلك وفق نظام دقيق محكم يهب العربية اتساعاً في القواعد وضبطاً في النظام (٢) وهذا يفيد في تحديد مفاهيم مفردات اللغة والتعبير عنها بدقة مما له اثره الكبير

(١) لاتثنى الصفات باللغة الانكليزية ولاتجمع بل تستعمل صيغة واحدة للمفرد والمثنى والجمع علماً بان الجمع في الانكليزية يشمل اي مازاد عن الواحد.

(٢) باكزة رفيق حلمي. صيغ الجموع في اللغة العربية ، مع بعض المقارنات السامية بغداد ، مطبعة الاديب (١٩٧٢) ص٣.

في عمليات خزن المعلومات واسترجاعها . فكلمة جيد التي ترد باللغة الانكليزية بصيغة واحدة فقط هي good ترد بالاشكال التالية في اللغة العربية مما يهيّيء لنا معرفة الاسم الذي استعملت معه وتحديد سماته .

جيدٌ — للمفرد المذكر في حالة الرفع

جيداً — للمفرد المذكر في حالة النصب

جيدة — للمفرد المذكر في حالة الجر

جيدةٌ — للمفرد المؤنث في حالة الرفع

جيدةً — للمفرد المؤنث في حالة النصب

جيدةٍ — للمفرد المؤنث في حالة الجر

جيدانِ — للمثنى المذكر في حالة الرفع

جيدين — للمثنى المذكر في حالتي النصب والجرّ

حيدتان — للمثنى المؤنث في حالة الرفع

حيدتين — للمثنى المؤنث في حالتي النصب والجر

جيدون — لجمع المذكر السالم في حالة الرفع

جيدين — لجمع المذكر السالم في حالتي النصب والجر

جيداتٌ — لجمع المؤنث السالم في حالة الرفع

جيداتٍ — لجمع المؤنث السالم في حالتي النصب والجر

جيدةٌ — لجمع التكسير في حالة الرفع

جيادةً — لجمع التكسير في حالة النصب

جيدةٍ — لجمع التكسير في حالة الجر

ان معرفة اشكال وصيغ المفرد والمثنى والجمع من الاسماء والصفات العربية والتغيرات التي تطرأ عليها في حالاتها المختلفة واتباعها بدقة مهمة جداً في عمليات الخزن والاسترجاع سواءٌ اتبعت في ذلك الطرق اليدوية ام الآلية حيث تنفرد الغالبية العظمى من حالات وانواع الاسماء والصفات العربية بصيغ محدودة لكل منها مما ينتج عنه تقليل احتمالات الخلط فيما بينها كما يحدث في اللغات الاخرى .

٩ : ١ المفرد

وهذا الاسم الدال على الواحد اوالواحدة

ويشير الى المذكر اوالمؤنث مثل رجل — امرأة

النكرة اوالمعرفة مثل كتاب — الكتاب
العلم اوالصفة مثل زيد — جميل
ويكون معرباً او مبنياً مثل قلم — هذا
منصرفاً اوغير منصرف مثل كتاب — عدنان ، رستم

ويأتي شكله صحيحاً مثل معلم
منقوصاً مثل محامي
مقصوراً مثل عصا
ممدوداً مثل فضاء

ويبقى الصحيح على حاله في الرفع والنصب والجر ، انما تتغير الاشارة على آخره فقط
اما المنقوص (وهو المختوم بياء لازمة مكسور ماقبلها) فتقدر عليه التضمة والكسرة في الرفع والجر وتظهر عليه الفتحة في النصب ، واذا اضيف المنقوص الى ياء المتكلم فانه يأتي بلفظ واحد في حالات الرفع والنصب والجر فتدغم ياؤه بياء المتكلم وتحرك هذه بالفتح :

هذا هاديَّ الى الحق
كلمت هاديَّ الى الحق
اصغيت الى هاديَّ الى الحق

اما المقصور (وهو المختوم بالف لازمة) فتقدر عليه الحركات الثلاث في الرفع والنصب والجر ، واذا اضيف المقصور الى ياء المتكلم تحركت هذه بالفتح وبقيت الفه على حالها :

هذا مسعاي
رأيت مسعايَ
وثقت بمسعايَ

اما الممدود (وهو المختوم بهمزة قبلها الف زائدة) فتظهر عليه الحركات الثلاث .
واذا اضيف الممدود الى ياء المتكلم تحركت الهمزة بالكسر وبقيت الالف على حالها :

هذا عزائي
رأيت عزائي
رضيت بعزائي

٩ : ٢ المثنى

وهو الاسم الدال على مسميين اثنين اواثنتين

يثني الاسم والصفة بزيادة الف ونون مكسورة الى آخر المفرد في حالة الرفع وياء ونون مكسورة في حالتي النصب والجر مع فتح ماقبل الياء .

زهرةٌ جميلة — زهرتان جميلتانِ

شممت زهرة جميلةً — شممت زهرتين جميلتينِ

نظرت الى زهرةٍ جميلةٍ — نظرت الى زهرتين جميلتين

ولا يطرأ على مفرد الاسم الصحيح عند التثنية اي تغيير عدا اضافة الالف والنون او الياء والنون .

اما المنقوص فان كانت ياؤه موجودة بقيت

المحامي المحاميان المحاميين

وان كانت ياؤه محذوفة للتنوين فترد عند التثنية

ساعٍ ساعيان ساعيين

اما المقصور فينظر الى الفه فان كانت ثالثة ردت الى اصلها فقلبت واواً أوياءً

عصا عصوان — اصل الالف واو

رحى رحيان — اصل الالف ياء

وان كانت رابعة فما فوق قلبت ياء واضيفت علامة التثنية

موسى موسيان	الفه رابعه
مصطفى مصطفيان	الفه خامسة
مستشفى مستشفيان	الفه سادسة

اما الممدود فينظر الى همزته فان كانت اصلية بقيت على حالها

انشاء انشاءان

وان كانت منقلبة عن ياء أوواو فترد الى اصلها اوتبقى على حالها

كساء كساوان ، كساءان

بناء بنايان ، بناءان

وان كانت لتأنيث قلبت واواً

صحراء صحراوان

خضراء خضراوان

ويشترط في الاسم الذي يثنى ان يكون مفرداً ،معرباً ، غير مركب وان يكون له مماثل في الوجود ، والا يستغنى بتثنية غيره عن تثنيته وان يتفق مع صاحبه في الوزن واللفظ والمعنى (١) .

ولاتثنى اسماء العدد سوى مائة والف ومليون (انظر ٤ : ٤) اما الاسم المركب فلايثنى بزيادة الف ونون اوياء ونون .

فان كان مركباً مزجياً اواسنادياً فيثنى بزيادة (ذو) او(ذات) مثناة ذوا بعلبك (مزجي) — ذوا جاد الحق (اسنادي)

اما المركب الاضافي فيثنى صدره المضاف ويعرب بالحروف ويترك عجزه والمضاف اليه على حاله .

عبدالله — عبدي الله

تحذف نون المثنى عند اضافته في حالات الاعراب الثلاث

جاء مهندسا المشروع

رأيت مهندسي المشروع

سلمت على مهندسَي المشروع

واذا اضيف المثنى الى ياء المتكلم تحذف النون وتبقى الالف في حالة الرفع

جاء صاحباي

أما في حالتي النصب والجر فتحذف النون وتدغم الياء بياء المتكلم مع فتح الثانية

رأيت صاحبيّ

أثنيت على صاحبيّ

٩ : ٣ الجمع

٩ : ٣ : ١ جمع المذكر السالم

وهو مادل على اكثر من اثنين ، وسمي سالماً لان لفظ الواحد صح وسلم فيه ، لذا يسمى ايضاً (الجمع الصحيح) .

ويشترط في الاسماء والصفات التي تجمع جمع مذكر سالماً ان تكون اسماً اوصفة لمذكر عاقل ، خالية من التاء ، غير مركبة . وان لاتكون الصفة على وزن افعل مؤنثة فعلاء ولاعلى وزن فعلان مؤنثة فعلى والاتكون مما يستوي فيه المذكر والمؤنث (٢) .

---

(١) لمعرفة تفاصيل شروط تثنية الاسماء والصفات انظر الملحق رقم ٢

(٢) لمعرفة تفاصيل شروط جمع المذكر السالم وما يلحق به انظر الملحق رقم ٣

وجمع المذكر السالم قياسي يتم بزيادة واو ونون الى آخر المفرد في حالة الرفع وياء ونون في حالتي النصب والجر مع ملاحظة مايأتي :

١ ــ ان النون هنا مفتوحة .

٢ ــ يضم ماقبل الواو في حالة الرفع ويكسر ماقبل الياء في حالتي النصب والجر الا في جمع المقصور فيفتح ماقبل علامة الجمع ليدل على الالف المحذوفة .

مصطفى مصطفَون مصطفَين (الفاء مفتوحة في الرفع والنصب والجر) .

لايحدث اي تغيير في الاسم الصحيح المفرد عند جمعه جمع مذكر سالماً

معلم معلمون معلمين

اما المنقوص فتحذف ياؤه ان كانت موجودة ويضم ماقبل الواو في حالة الرفع ويكسر ما قبل الياء في حالتي النصب والجر

معتدي معتدون معتدين

اما الممدود فيجري عليه مايجري عليه عند تثنيته فتبقى الهمزة ان كانت اصلية وتقلب الى واو او تبقى كما هي ان كانت منقلبة

عداء عداوون عداوين قلبت الهمزة واواً

عداء عداءون عدّائين بقيت الهمزة على حالها

اما المقصور فيحذف الفه وتبقى الفتحة قبل الواو او الياء (علامة الجمع) دليلا على الالف المحذوفة .

الاعلى الاعلَون الاعلَين

مصطفى مصطفون مصطفين

تحذف نون الجمع عند الاضافة

حضر مهندسو المشروع

رأيت مهندسي المشروع

سلمت على مهندسي المشروع

اما اذا اضيف جمع المذكر السالم الى ياء المتكلم فتحذف منه النون ويأتي بلفظ واحد في حالات الرفع والنصب والجر

حضر مدرسيّ

كرمت مدرسي

اقتديت بمدرسي

٩ : ٣ : ٢ جمع المؤنث السالم

وهو مادل على اكثر من اثنين . ويتم بزيادة الف وتاء على المفرد . ويشترك في هذا ، الجمع من يعقل ومالايعقل من الاسماء والصفات . ويشمل جميع اعلام الانـاث ، وصفاتهن وكل ماختم بعلامة التأنيث وكل مصدر زاد عن الثلاثة احرف . ومصغر ما ، لايعقل وصفات مالايعقل واسماء المذكر التي لم يسمع لها جمع تكسير وبعض الاسماء الدالة على الجمع مجموعة جمع تكسير واسماء صدرت بابن او ذي وهي لغير العاقل (١)

عند جمع الصحيح يزاد على اخر المفرد الف وتاء دون اي تغيير الا اذا كان في آخر الاسم تاء فتحذف وتضاف الالف والتاء

مدرسة مدرسات /حسنة حسنات

أمّا المقصور فينطبق عند جمعه جمع مؤنث سالماً مايطبق عليه عند التثنية ، اي ينظر الى الفه

فان كانت ثالثة ردت الى اصلها (الواو او الياء)

شذا شذوات /هدى هديات

وان كانت رابعة فأكثر قلبت ياء

ذكرى ذكريات /مستشفى مستشفيات

اما المنقوص فلا يتغير منه شيء

محامية محاميات /جارية جاريات

اما الممدود فينطبق على همزته عند جمعه جمع مؤنث سالماً مايطبق عليه عند التثنية فأن كانت همزته اصلية بقيت

انشاء انشاءات

وان كانت منقلبة عن اصل (واو او ياء) بقيت الهمزة او قلبت واواً

سماء سماءات وسماوات

وان كانت للتأنيث قلبت واواً

صحراء صحراوات سمراء سمراوات

---

(١) لمعرفة شروط الاسماء والصفات التي تجمع جمع مؤنث سالماً انظر الملحق رقم ٤

وهناك حالات يجب الانتباه اليها في جمع المؤنث السالم وهي

١ ــ عند جمع الثلاثي الساكن الوسط يفتح الحرف الثاني منه

زهرْة زهَرات ــ نَظْرة نَظَرات

واذا كان هذا الثلاثي صفة او كان وسطه حرف علة فيسكن الحرف الثاني عند الجمع

ضخمة ضخمات ــ بيضة بيضات

واذا كان اوله مكسوراً اومضموماً جاز تسكين الثاني وفتحه واتباعه لماقبله

خدمة خدْمات خدَمات خدمات

حُجْرة حُجْرات حُجَرات حُجُرات

٢ ــ اذا كان ثالث الاسم ألفاً بعدها تاء التأنيث الموقوف عليها بالهاء حذفت التاء وردت الالف الى اصلها (الواو اوالياء) كما هو الحال عند التثنية

قناة قنوات ــ فتاة فتيات

٩ : ٣ : ٣ جمع التكسير

وهو الجمع الذي يحدث في مفرده تغيير وبذلك لايسلم بل يكسر عند الجمع كأن يزاد عليه حرف اويحذف منه حرف اويتغير شكله . وجمع التكسير جمع عام ، للعقلاء وغير العقلاء . ذكوراً كانوا ام اناثاً والتغيير الذي يقع في جمع التكسير على انواع هي (١)

١ ــ زيادة في آخر المفرد جرذ جرذان

٢ ــ نقص في بناء المفرد كتاب كتب ــ نحلة نحل

٣ ــ تغيير في شكل المفرد (كتغيير الحركات) أسد أُسد

٤ ــ زيادة وتغيير شكل المفرد رجل رجال ــ قلم اقلام ــ نشيد اناشيد

٥ ــ نقص وتغيير شكل المفرد رسول رسل

٦ ــ نقص وزيادة وتغيير شكل المفرد فتى فتيان ــ غلام غلمان

ويقسم جمع التكسير الى الاقسام الاتية : ــ

(١) باكزة رفيق حلمي .المصدر السابق ،ص١٢١ ــ ١٢٢

١ – جموع القلة وتستعمل للدلالة على عدد ينحصر مابين الثلاثة الى العشرة

اوزان جموع القلة هي – (١)

(آ) أفعُل مفردة فَعْل شرط ان يكون صحيح الاول والثاني والايكون مضعفاً

نجم انجم – وجه اوجه – بحر ابحر

(ب) أفعال مفردة فَعْل معتل الاول والثاني اومضعف

وصف اوصاف – باب ابواب – عم اعمام

(ج) افعلة الاسماء الرباعية المذكرة التي قبل آخرها حرف مد

طعام اطعمة – عمود اعمدة – رغيف ارغفة

(د) فِعْلة وهو غير قياسي في اوزان معينة لكنه سمع في الفاظ اشهرها ماجاء على الاوزان الآتية : –

فَعْل شيخ شيخة

فَعْل فتى فتية

فَعيل صبي صبية

فعَال غزال غزلة

فُعال غلام غلمة

٢ – جموع الكثرة وتدل على عدد ينحصر من احد عشر الى مالانهاية ، واوزانها كثيرة اشهرها

فُعْل سُمْر مفردها اسمر وسمراء

فُعُل سُفُن مفردها سفينة

فُعَل صُوَر مفردها صورة

فِعَل نِعَم مفردها نعمة

فُعَلة قضاة مفردها قاضي

فَعَلة كتبة مفردها كاتب وكاتبة

فِعَلة فيلة مفردها فيل

فعْلى جرحى مفردها جريح

فُعَّل قُعَّد مفردها قاعد

---

(١) عبد المنعم سيد عبدالعال، جموع التصحيح والتكسير في اللغة العربية . القاهرة مكتبة الخانجي (١٩٧٦) ص٤٠ – ٤٣

فُعّال حُرّاس مفردها حارس

فِعال صعاب مفردها صعب وصعبة

فُعُول نُمُور مفردها نمر

فِعلان غلمان مفردها غلام

فُعلان بُلدان مفردها بلد

فُعَلاء كرماء مفردها كريم

افعلاء اصدقاء مفردها صديق

فواعل زوايع مفردها زوبعة

افاعل افاضل مفردها فاضل

إفاعيل اناشيد مفردها نشيد

فعائل رسائل مفردها رسالة

مفاعيل عصافير مفردها عصفور

مفاعيل مناديل مفردها منديل

فَعَالى صحارى مفردها صحراء

فعالي كراسي مفردها كرسي

ويوجد في جمع التكسير كلمات في آخرها الف وتاء مما يوهم بانها جمع مؤنث سالم مثل ابيات واموات مفردها بيت وميت . الاان هذا المفرد لم يسلم في الجمع فجمع جمع تكسير . وتظهر عليها الحركات في الرفع والنصب والجر .

اما الاعلام المركبة تركيباً اضافياً فتجمع جمع تكسير وذلك بجمع صدرها وابقاء عجزها .

عبدالله عبادالله

٣ — اسم الجمع

ماهو دال على معنى الجمع بذاته وليس له مفرد من لفظه مثل

قوم ، شعب ، نساء

٤ — اسم الجنس الجمعي

ويسمى شبه الجمع وهو كلمة تدل على الجمع ويفرقه من مفرده التاء المربوطة

نحلة نحل ، تفاحة تفاح

اوياء النسب مثل

عربي عرب ، تركي ترك ، افرنجي ، افرنج .

في ادناه جدول موجز بأهم خصوصيات الاسماء والصفات العربية .

علاماتها	احوالها	شكلها	جنسها	زياداتها	عددها	انواع الجموع	انواع جمع التكسير	التغيرات في جمع التكسير
التعريف	الرفع	الصحيح	المذكر	السوابق	المفرد	المذكر السالم	جمع قلة	زيادة في البناء
التنوين	النصب	المنقوص	المؤنث	الاواسط	المثنى	المؤنث السالم	جمع كثرة	نقصان في البناء
الجر	الجر	المقصور	—	الاواحق	الجمع	التكسير	أسم الجمع	تغيير في الشكل
النداء	—	الممدود	—	—	—	—	اسم الجنس الجمعي	زيادة وتغيير
الاضافة	—	—	—	—	—	—	جمع الجمع	نقصان وتغيير
—	—	—	—	—	—	—	—	زيادة ونقصان وتغير

٥ — جمع الجمع

ويسمى صيغة منتهى الجموع ، وهو جمع تكسير ورد فيه بعد الفه حرفان .

درهم دراهم

او ورد بعد الفة ثلاثة احرف اوسطها ياء ساكنة

مفتاح مفاتيح

وعند المبالغة في التكثير نستطيع ان نجمع الجمع مثل

بيت بيوت بيوتات

قول اقوال اقاويل

وهذا الجمع غير قياسي اي انه لايصح ان نجمع كل جمع بل ان ذلك يتوقف على السماع لان الجمع دال على الكثرة بنفسه فلاحاجة لجمعة ثانيه .. (١)

في أدناه جدول موجز باهم خصوصيات الاسماء والصفات العربية :

وهكذا تتضح الدقة والتحديد في الاسماء والصفات العربية من حيث دلالاتها العددية وعلاقاتها ببعضها البعض وتمايزها في حالات الرفع والنصب والجر . وتأتي السيطرة عليها في الاستعمال من حيث كون كل من جمع المذكر السالم وجمع المؤنت السالم قياسيين اما الصعوبة الكبيرة فتأتي مع جمع التكسير لكثرة مايصيبه من تغيرات .

١٠ — النتائج

١ — هناك علامات خاصة تميز الاسماء والصفات العربية وبدونها لاتكون اسماءً اوصفات .

٢ — تتصف الاسماء العربية بالدقة والتحديد . وهذا يقربها كثيراً في الاستعمال من الصيغة التالية المطلوبة في خزن المعلومات واسترجاعها وهما ان تمثل الكلمة الواحدة فكرة واحدة فقط وأن لايعبر عن الفكرة الواحدة باكثر من كلمة واحدة (١) .

٣ — الصفة تتبع الاسم (الموصوف) موقعاً وحالا وجنساً وعدداً

٤ — هناك تداخل في الاستعمال فبعض اسماء العلم اسماء وبعضها صفات اواسماء زمان اومكان اوغيرها .. ويستعمل بعضها للمذكر والمؤنث في آن واحد .

٥ — لاتكتب حروف العلة القصيرة باللغة العربية ويستعاض عنها بالحركات . ان عدم كتابة الحركات يؤدي الى الخلط بين الكلمات المتشابهة في حروفها المكتوبة

٦ — تعدد معاني بعض الكلمات العربية

---

(١) كمال ابراهيم . نفس المصدر السابق ص ١٥٢

٧ — تعدد المرادفات المستعملة للتعبير عن الاسماء والصفات العربية .

٨ — وجود الاضداد في معاني بعض الكلمات العربية وهي نادرة الاستعمال وتكاد ، تكون معدومة في الكتابات العلمية وهذا لايسبب لنا مشكلة .

٩ — تتغير ابنية الاسماء والصفات (حروفها اوحركاتها) في حالات الرفع والنصب والجر . بعض هذه الحركات ظاهرة وبعضه مقدر على آخر الكلمة هناك ، استشارات محددة .

١٠ — ان وجود الحركات الظاهرة على اواخر الكلمات يحدد لنا احوالها وان عدمه يتطلب منا ان نفهم لنستطيع ان نقرأ على عكس اللغات الاخرى حيث انها تقرأ لتفهم .

١١ — هناك العديد من السوابق والاواسط واللواحق التي تدخل على الاسماء فتغير ، شكلها وينتج عنها مئات الاشكال .

١٢ — الاسماء والصفات العربية تؤنث وتذكر ، تثنى وتجمع ، وترفع وتنصب وتجر (هناك بعض الاسماء والصفات لاتثنى ولاتجمع) . ان وجود هذه الخاصية في الصفات العربية يساعد في تحديد الاسماء التي ترد معها ومعرفتها لانها لاتستعمل مع غيرها .

١٣ — تحصل تغيرات متعددة على الاسماء والصفات العربية عند تثنيتها وجمعها سواء كانت صحيحة اومقصورة اومنقوصة اوممدودة واكثر هذه التغيرات تحصل في جمع التكسير .

١٤ — ان هذه الخصوصيات تتطلب طلباً واتقاناً من مستعمليها لتسخيرها في تقديم . افضل الخدمات في مجال خزن المعلومات واسترجاعها لانها لغة متطورة جداً لابسيطة وسهلة الاستعمال .

١١ ـ التوصيات

١ ـ الافادة من خاصية تتابع الاسماء والصفات باللغة العربية لتجميع اجزاء الموضوع الواحد مع بعضها .

٢ ـ استعمال الرموز لازالة الخلط بين استعمال الصفات كصفات اواستعمالها كأسماء علم .

٣ ـ الافادة من الحركات في تحديد وتمييز الكلمات المتشابهة في حروفها المكتوبة

٤ ـ الافادة من صيغ المذكر والمؤنث ، المفرد والمثنى والجمع ، لاغراض الدقة والتحديد في المصطلحات .

٥ ـ السيطرة على المترادفات بالاحالات Cross referances

٦ ـ السيطرة على تعدد المعاني بالاشارة الى الموضوع الذي يستعمل فيه الكلمة لتحديده .

٧ ـ تفكيك (تحليل) الكلمات (١) كما نفعل عند الاعراب لتبيان الكلمة والسوابق واللواحق المتصلة بها وتأشيرها بالكمبيوتر.

٨ ـ الافادة من التغيرات التي تطرأ على الكلمات في حالات الرفع والنصب والجر (سواء بالحركات اوبالحروف) لاظهار العلاقات فيما بينها بدلا من استعمال .. الادوار والروابط Roles and links وخاصة في الكشف المتناسق : Coordinate Indexing

٩ ـ لانوصي بعملية التشذيب والاقتطاع truncation لانها ستكون محدودة الفائدة نظراً للتنوع الكبير في اصول الكلمات العربية (الصحيحة والمنقوصة والمقصورة ، والممدودة) اضافة لمايطرأ عليها من تغيرات عند التثنية والجمع والرفع والنصب والجر

١٠ ـ لانوصي بادخال جمع الاسماء والصفات بحالاتها واشكالها المختلفة من اجل ، تخزينها مسبقاً لغرض اجراء المطابقة المطلوبة عليها عندما يراد استرجاعها لان هذا العمل غير معقول عملياً لوجود عشرات الحالات والاشكال للكلمة الواحدة . ولو ان ذلك لايمنع من اجراء تجربة محدودة في الكومبيوتر.

١١ ـ تطوير معرفة العاملين بالمعلومات بخصوصيات اللغة العربية بشكل افضل وتحبيبها الى نفوسهم وبث الثقة فيها لانها تمتلك خصائص تتفوق فيها على اغلب لغات العالم

١٢ ـ اجراء تجارب تطبيقية لتحديد ماتحققه التوصيات اعلاه من نتائج .

---

(١) يحيى عبد الستار· تحليل حرفي للعربية في ندوة استخدام اللغة العربية في الحاسب الآلي، الكويت ١٤ ـ ١٦ نيسان (ابريل) ١٩٨٥ ص

الملحق رقم (١)
الممنوع من الصرف

١ ـ اسماء العلم

يمنع اسم العلم من الصرف في الحالات الاتية :

١ ـ اذا كان مؤنثاً (مختوماً بالتاء او غير مختوم) مثل فاطمة ،سلمى الا اذا كان ثلاثياً ساكن الوسط جاز صرفه ومنعه مثل هند، وَعْد.

اذا كان مؤنثاً لفظياً يستعمل للمذكر مثل حمزة، معاوية

٣ ـ اذا ختم بالف ونون زائدتين مثل عدنان ،عثمان

اما أذا ختم بالف ونون اصليتين فلايمنع من الصرف مثل حسان ،جنان

اذا كان على وزن الفعل مثل احمد ،يعرب ، يزيد.

٥ ـ أذا كان اعجمياً مثل رستم ،باريس

وهناك بعض الاسماء العربية التي عوملت معاملة الاجنبية فتمنع من الصرف مثل اسماعيل ،ابراهيم ،هارون ،يوسف ،اسحق

اما اذا كان ثلاثياً ساكن الوسط ،اجنبياً ام عربياً يعامل معاملة الاجنبي فيجب صرفه مثل نوح، شيث .

٦ ـ اذا كان مركباً تركيباً مزجياً مثل حضرموت ، بعلبك

الا اذا كان مختوماً بويه مثل سيبويه.

٧ ـ اذا كان على وزن فُعَل ماخوذا من وزن فاعل مثل عمر الذي اصله عامر

٢ ـ اسماء أخر

١ ـ اذا كانت مختومه بالف التأنيث الممدودة مثل كبرياء ،خيلاء ،صحراء

٢ ـ اذا كانت مختومة بالف التأنيث المقصورة مثل ذكرى، بشرى ..

٣ ـ اذا كانت صيغة منتهى الجموع (جمع الجمع) وهو كل جمع تكسير بعد ألفه حرفان مثل معابد، مقابر.

او بعد الف تكسيره ثلاث احرف وسطها ساكن على وزن مفاعيل مثل مصابيح عصافير.

او كانت على وزن افعلاء او فعلاء مثل اصدقاء ،سُعَداء

٣. الصفات

تمنع الصفات من الصرف في الحالات الاتية:

١ ــ اذا كانت على وزن افعل مؤنثه فعلاء او أفعل مؤنثة فعلى مثل احمر، حمراء/ افضل ، فضلى

اما أذا كانت مؤنثه افعل مختوماً بالتاء ،وجب صرفه مثل ارمل أرملة.

٢ ــ اذا كانت على وزن فعلان مؤنثه فعلى مثل عطشان عطشى

٣ ــ اذا كانت على وزن فعال ومفعل مثل أحاد مثنى

٤ ــ اذا كانت على وزن فُعَل مثل أخر جمع اخرى مذكرها آخر .

الملحق رقم ٢

شروط التثنية

يشترط في كل اسم يثنى مايأتي:

١ ــ ان يكون مفرداً فلا يثنى المثنى ولا المجموع.

٢ ــ ان يكون معرباً فلا يثنى الاسم المبني . اما اللذان واللتان ،وهذان وهاتان فليسا بمثنيين وانما هما على صورة المثنى.

٣ ــ إن يكون نكرة فلا يثنى العلم ولايجمع.

٤ ــ الا يكون مركباً ،سواء كان التركيب اسنادياً ام مزجياً ام اضافياً ، فلا تثنى مثل هذه الاسماء بزيادة الف ونون او ياء ونون.

٥ ــ ان يتفق الاسمان في الوزن فلا يقال (العَمْران) بفتح فسكون في (عمرو) و(عمر) لعدم الاتفاق في الوزن.

٦ ــ ان يتفق الأسمان في اللفظ فلا يقال (العُمَران) في :(ابي بكر) و(عمر) اما (الابوان) للاب والام فمن باب التغليب

٧ ــ ان يتفقا في المعنى فلا يقال (العينان) في العين الباصرة والعين الجارية .

٨ ــ ان يكون للاسم مماثل اي ثانٍ في الوجود فلا يثنى الشمس والقمر لعدم المماثلة اما استعمال (القمران) لاشمس والقمر فمن باب التغليب ايضاً .

٩ ــ ان لايستغنى بتثنية غيره عن تثنيته .فلا تثنى (سواء) لانه استغنى عنها بتثنية (سي) فقيل سيان.

تحمل على المثنى الفاظ هي : اثنان واثنتان ،هذان وهاتان ،اللذان واللتان كلا وكلتا

ملحق رقم ٣

شروط جمع المذكر السالم

ان ما يجمع جمع مذكر سالماً يكون اما علماً او صفة .

١ . فاذا كان علماً يشترط فيه

١ . ان يكون علماً لمذكر عاقل

٢ . ان يكون خالياً من التاء

٣ . الايكون مركباً

فلا تجمع الاسماء الاتية جمع مذكر سالم

رجل لعدم العلمية

زينب لعدم التذكير

جبل لعدم العقل

طلحة لكونه مختوماً بالتاء

عبدالله لكونه مركباً

٢ — اذا كان صفة فيشترط فيها

١ — ان تكون صفة لمذكر عاقل

٢ — ان تكون خالية من التاء

٣ — الا تكون على وزن افعل مؤنثة فعلاء (١) ولا على وزن فعلان مؤنثه فعلى

٤ — الا تكون مما يستوى فيه المذكر والمؤنث (٢).

فلا تجمع الصفات الاتية جمع مذكر سالم

مرضع لكونه صفة لمؤنث

شاهق لكونه صفة لغير العاقل

نابغة لكونه صفة مختومة بالتاء

---

(١) أذا كان افعل للتفضيل فيجوز جمعه جمع مذكر سالم .قال تعالى: «واتبعك الارذلون» ، سورة الشعراء (١١١)

(٢) مايستوي فيه المذكر والمؤنث هو ماكان على وزن فعالة : علامة ،مفعال مهذار ، مفعيل معطير فعيل بمعنى فاعل : نصير ، فعول بعنى فاعل: صبور : فعيل بمعنى مفعول : جريح ،قتيل

احمر لكونه صفة على وزن افعل مؤنثة فعلاء
عطشان لكونه صفة على وزن فعلان مؤنثه فعلى
صبور لكونه صفة يستوي فيها المذكر والمؤنث

يلحق بجمع المذكر السالم الفاظ لم تستوف شروطه لكنها تجري مجراه في اعرابه وهيئته، فعلامة رفعها الواو وعلامة نصبها وجرها الياء. ومن هذه الالفاظ

١ – أولو : بمعنى اصحاب
٢ – بنون: جمع ابن ،سنون :جمع سنة، اهلون: جمع أهل
٣ – الفاظ العقود من العشرين الى التسعين.
٤ – الفاظ مفردة منتهية بواو ونون مثل سعدون وحمدون يمكن جمعها جمع مذكر سالماً فتصبح سعدونون وحمدونون

اما افلاطون فانه اسم اعجمي يعرب اعراب مالاينصرف .
وهناك الفاظ تجمع جمع مذكر سالماً مثل

١ – الاسم المنسوب اليه: عراقي عراقيون، بغدادي بغداديون
٢ – هناك الفاظ ثلاثية ترد صفات للمذكر العاقل يمكن جمعها جمع مذكر سالماً
حذر، حذرون /حسن حسنون / صعب صعبون

ملحق رقم ٤
شروط جمع المؤنث السالم

يجمع مايأتي جمع مؤنث سالماً :

١ — جميع اعلام الاناث ، وصفاتهن

زينب زينبات ، مريم مريمات ، مرضع مرضعات

٢ — كل ماختم بعلامة تأنيث كالتاء المربوطة او الالف المقصورة او الالف الممدودة

فاطمة فاطمات ، سلمى سلميات ، حسناء حسناوات

يستثنى مما ختم بتاء التأنيث المربوطة الكلمات أمة وأمّة وامرأة وملّة وشفة وشاة فانها تجمع جمع تكسير بدل جمع المؤنث السالم فتصبح أماء وأمم ونساء وملل وشفاه وشياه على التوالي.

ويستثني مما ختم بألف التأنيث المقصورة ماكان مذكره على وزن فعلان مثل عطشى مذكره عطشان فيجمع جمع تكسير فيصبح عطاش.

ويستثنى مما ختم بألف التأنيث الممدودة ما كان مذكره على وزن أفعل مثل بيضاء مذكره ابيض فيجمع جمع تكسير فيصبح بيض

٣ — كل مصدر زاد عن الثلاثة احرف

وجدان وجدانات

٤ — مصغر مالايعقل: دريهم دريهمات

٥ — صفات مالايعقل: شاهق شاهقات ، عالي عاليات

٦ — اسماء المذكر التي لم يجمع لها جمع تكسير :سجل سجلات ، اصطبل اصطبلات ايوان ايوانات ،رمضان رمضانات ، شعبان شعبانات

٧ — بعض الاسماء الدالة على الجمع مجموعة جمع تكسير فيمكن جمعها جمع مؤنث سالماً من باب جمع الجمع بقصد المبالغة: رجال رجالات ، بيوت بيوتات طرق طرقات

٨ — اسماء صدرت بابن او ذي وهي لغير العاقل :ابن أوى بنات أوى ، ذي القعدة ذوات القعدة يلحق بجمع المؤنث السالم

١ — ما كان من الاسماء على وزن المؤنث السالم وهو في حكم المفرد لكنها في الاصل جمع مثل بركات ، عرفات

٢ — اسماء ليس لها مفرد من لفظها مثل اولات .قال تعالى وأن كن اولات حمل . (سورة الطلاق: ٦)

٣ — كلمات فيها التاء للتأنيث او دلالة على الواو المحذوفة في المذكر مثل

اخت أخوات ، بنت بنات

المصادر

١ . ابو الطيب اللغوي ،عبد الواحد بن علي . كتاب المثنى ،تحقيق عز الدين التنوخي ؛ دمشق ،المجمع العلمي العربي ،١٩٦٠ ١٢٠ص .

٢ . باكزة رفيق حلمي. صيغ الجموع في اللغة العربية مع بعض المقارنات السامية . بغداد ،مطبعة الاديب ،١٩٧٢م ٢٧٦ص

٣ . عباس حسن .النحو الوافي مع ربطه بالاساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة ، ط٣١. القاهرة ،دار المعارف ، ١٩٦٣م٤ج .

٤ . عبد المنعم سيد عبد العال. جموع التصحيح والتكسير في اللغة العربية . القاهرة ، مكتبة الخانجي ، ١٩٧٧م٣٢٢ص.

٥ . كمال ابراهيم .عمدة الصرف ،ط٢. بغداد ،مطبعة الزهراء ،١٩٥٧م ٣١٢ص.

٦ . ميخائيلوف أي وكليا ريفسكي ،أس .مدخل في علم المعلومات والتوثيق . ترجمة نزار محمد علي قاسم.الموصل،مؤسسة دار الكتب بجامعة الموصل،١٩٨٢م٣١٢ص.

٧ . يحيى هلال . تحليل صرفي للعربية . في ندوة استخدام اللغة العربية في الحاسب الآلي الكويت ١٤ — ١٦نيسان (ابريل) ١٩٨٥ ص

استخدام الحاسبات الالكترونية في معالجة البيانات الببليوغرافية

تجربة مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي

غنية خماس صالح
مدرسة في قسم المكتبات

المقدمة

تعتبر عملية الفهرسة والتصنيف من اهم الاجراءات الفنية التي تتناول تنظيم المواد الثقافية واعدادها لغرض الاستعمال السريع . يزاولها عدد كبير من المكتبيين لنفس المواد احياناً وبتطبيق نفس القواعد وهذا مايؤدي بدوره الى تكرار العملية ذاتها في الاف من المكتبات والى ضياع في الجهد والوقت والتكاليف. اضف لذلك الفيض الهائل من المواد الثقافية الذي اخذ يزداد بدرجة كبيرة في الاونة الاخيرة مما دعى الى تسمية هذا العصر بعصر ثورة المعلومات الذي تمثل في حجم ماينشر من المواد الثقافية والتي اخذت طريقها للصدور باشكال مختلفة كالكتاب والدورية والفلم . الخ لقد ورد في كتاب شعبان عبد العزيز خليفة الانتاج الدولي للكتب : دراسة نوعية وعددية (١) ان كمية الورق المستخدمة في انتاج الكتب لو عمل منها لفافات لامكن لف الكرة الارضية بها سبع مرات كما ان المصدر نفسه يشير الى ان حوالي ٥٨٠ الف عنوان كتاب ينشر سنوياً في العالم واكثر من نصف مليون دورية ؛ وان بعض المراجع تشير الى ان مكتبة الكونكرس اقتنت في احدى السنين اكثر من ٨٠٠ الف عنوان دورية. اضافة الى ان حركة الجمعيات العالمية التي بدأت منذ

(١) شعبان عبد العزيز خليفة. الانتاج الدولي للكتب : دراسة نوعية وعددية . القاهرة : العربي ١٩٧٨

بداية القرن العشرين والتي اثمرت بصدور قواعد دولية الغرض منها توحيد المعلومات البيليوغرافية في فهارس المكتبات مشرقاً ومغربا. كل ذلك دعى المكتبيين الى استخدام الحاسب الالي للسيطرة البيلوغرافية على الفيض الهائل من المواد الثقافية باوعيتها المختلفة ثم توحيد صيغ الوصف لهذه المواد واخيراً تقليص عمل الاف المفهرسين في المكتبات في العالم .

وبما ان الحاسب الالي صمم للاستخدام في عدد كبير من مجالات النشاط البشري تقريباً فلماذا لايستخدم في المكتبة خاصة ان عمل المكتبة هو خزن المواد الثقافية وتنظيمها ثم تقديمها الى الباحث وهو مشابه لعمل الحاسب حيث انه يخزن المعلومات وينظمها ثم يقدمها للباحث .

لقد اهتم المكتبيون بادخال الحاسب الالي في العمليات المكتبية فعقد ولذلك العديد من المؤتمرات كان اولها عام ١٩٦١ من قبل ALA واكدوا على ان الحاسب الالي يمكن استخدامه في اكثر العمليات المكتبية سواء في التزويد او الاعداد او الاعارة الا ان استخدامه في الحلقة الوسطى التي تهتم باسترجاع المعلومات البيليوغرافية الا وهي الفهارس يعد من اهم الاستعمالات وانجحها وذلك لانها وسيلة ايصال المستفيد الى المعلومات . وقد عزا المفهرسون الاسباب التي شجعتهم على استخدام الحاسب في هذا المجال الى :

١ ــ ان عملية الفهرسة في الجهاز تساعد على خزن نسبة عالية من المعلومات التي تستفيد منها مكتبات اخرى مماثلة اذ ان مجموعة المكتبات المشاركة في OCIC مثلا تحصل على مايقارب من ٩٠ ــ ٩٥ ٪ من موادها مفهرسة ضمن هذا النظام .

٢ ــ امكانية الوصول الى الفهرس المحدث الكامل من عدة طرق عن طريق المؤلف او العنوان او الموضوع ... الخ .

٣ ــ توفر نقاط وصول وقدرات بحث اكثر وافضل .

٤ ــ زيادة المصادر اذا ماشاركت عدة مكتبات في فهرس اقليمي .

٥ ــ تقليص اعمال المكتبيين .

٦ ــ تقليص المشاكل التي يواجهها المفهرسون عند اعداد الفهرس يدوياً .

٧ — تلبية رغبة الكثيرين من المكتبيين لمتابعة التطورات الجارية وادخال المكننة في المجال المكتبي مثلما دخلت حقول الخدمات الاخرى.

٨ — السرعة في انتاج البطاقات وقت الحاجة (٢).

اضف لذلك ان استخدام الحاسب يعد عملية اقتصادية حيث ان الوقت المبذول في هذه العملية التي تتكرر في المكتبات يمكن اختصاره كما ان خزن المعلومات في الحاسب الالي يحرر المكتبي ويمكن من الخروج عن النمط الكلاسيكي المتبع في اعداد البطاقة من التزام في التنقيط ..الخ والالتزام بالمعلومات الاساسية التي توصل المستفيد الى المادة . هذا اضافة الى تلافي كثير من الاخطاء والاختلافات في الاجراءات التي تقوم بها المكتبات لاسيما في صياغة المداخل وذلك لان المستفيد يستطيع الوصول الى المادة من خلال اي مقطع من مقاطع الاسم وهذه تعد من المشاكل التي يعاني منها المكتبيون العرب بصورة خاصة .

لذلك فان استخدام الجهاز قد يدعو الى وضع ركائز منطقة اساسية وموحدة تستخدم في جميع المكتبات.

ولقد ازداد الاهتمام بالحاسب الالي في الاونة الاخيرة سواء على المستوى العالمي او العربي وذلك لعوامل متعددة نشير الى بعض منها .

١ — الحاجة الى السرعة في اتخاذ القرارات التي تبنى على المعلومات .

٢ — الزيادة الكبيرة في كمية المعلومات وضرورة السيطرة عليها .

٣ — الدقة المتناهية في اعطاء المعلومات .

٤ — الحاجة الى السرعة في نقل المعلومات من مصادرها المختلفة وذلك عن طريق ربطها بقواعد معلومات خارج القطر او في داخل القطر كربط المكتبات الجامعية والمتخصصة ببعضها لاخضاع محتوياتها للمستفيد.

ويعتبر الحاسب الالي من اشهر الاجهزة الحديثة التي جذبت انتباه الناس جميعاً لاستخدامه. وهو عبارة عن آله معقدة التركيب مجهزة بالعديد من الاجزاء الالكترونية التي تستخدم احدث ماوصلت اليه التكنولوجيا في نظام الدوائر الكهربائية ، تقوم بمعالجة البيانات Data بدقه وبسرعة وفق برنامج معين لكي تخزنها في النهاية على هيئة اجابات وحلول او نتائج . والبرنامج Program عبارة عن تعليمات متصلة توضح خطوة فخطوة

(٢) لوسي أنيد. مقدمة الى نظم المكتبة المبنية على الحاسب الالكتروني ترجمة احمد ايتم ، مراجعة محمود الاخرس — تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التوثيق والمعلومات ، ١٩٨١. ص٨١

كيفية اجراء معالجة البيانات ويقوم على وضع هذا البرنامج شخص يسمى بالمبرمج Program er (٣) ولا بد من الاشارة في المقدمة هذه الى ان البحث تناول عملية ادخال البيانات البيلوغرافية للمواد الثقافية الموجودة في مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي الذي بدأ عمله في بغداد في منتصف عام ١٩٨١ ونظرا لاهميته ودوره في المنطقة فقد اهتم المسؤولون بدراسة منهجية لموجوداته وتشخيص عناصر القوة والضعف في مسيرته ولذلك فقد اهتم المركز منذ البداية بالموازنة والاعداد الفني لمواده وقد بدأ العمل بفهرسة الكتب العربية والاجنبية والمواد الثقافية الاخرى كالدوريات والمواد السمعية والبصرية . مما ادى الى نمو الفهرس البطاقي ليمثل اكثر من ثلاثة الاف كتاب و ٧٠٠ ملف قصاصات واكثر من ٥٠٠ دورية ومجموعة كبيرة من الصور والافلام والخرائط والتسجيلات والمصغرات والمواد المجمعة والملفات ـــ الخ و بعد هذه المرحلة بدأ التفكير الجدي باستخدام الحاسب الالي في انجاز العمليات المكتبية في المركز وبدأ التخطيط والدراسة الواعية التي تأخذ بنظر الاعتبار المتغيرات او ظهور المشاكل الجانبية عند استخدام الجهاز .

اما الخطوات المنهجية التي اتبعت في اعداد البحث فهي :

١ . دراسة تجارب مماثلة لبعض المنظمات والمراكز العربية.

٢ . تجربة مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي.

٣ . المشاكل والمعوقات .

٤ . نتائج التجربة ومميزاتها.

١ ــ تجارب بعض المنظمات العربية :

لقد تناول البحث عرض جهود بعض المراكز والمنظمات العربية مثل مركز التوثيق والمعلومات التابع لجامعة الدول العربية ومركز التوثيق العلمي التابع لمجلس البحث العلمي والمنظمة العربية للتنمية الصناعية ومعهد النفط العربي وفيما يلي نوجز نشاطات هذه المنظمات لان المركز اعتمد بشكل او باخر على تجاربها في هذا المجال مع عرض لنماذج الاستمارات التي وضعت من قبلها في الملحق .

(٣) احمد حسين فرغل. علم الحاسب الالكتروني بلغة الفورتران ــ القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦. ص١٩ ــ ٢٠

ولا بد لنا ونحن بهذا الصدد ان نبدأ بعرض تجربة جامعة الدول العربية / مركز التوثيق والمعلومات (استمارة رقم ١) حيث ان للمركز جهودا كبيرة في هذا الميدان فقد اهتم منذ البداية بمعالجة البيانات العربية بالاضافة الى البيانات اللاتينية وذلك لان ٨٠٪ من محتويات المركز عربية. كما قام بوضع خطة لتعريب (MINISIS) وتعديل برامجه لتصبح قادرة على معالجة البيانات العربية. وقد اجرى تجارب فنية على اجهزة المطرافيات (المحطات الطرفية) المزدوجة اللغة عربي / لاتيني (4) كما قام المركز بتحديد نظم التصنيف وبناء مكنز متعدد اللغات عربي ، انكليزي سيضاف اليه اللغة الفرنسية بالاعتماد على مكنز الامم المتحدة والذي يحتوي على حوالي ٤٠ الف مصطلح مع الهرميات التي تهم الجامعة. كما وضعت الجامعة رموزا للاقطار العربية (5) وللحركات كالشدة والفتحة والكسرة... الخ وقد عممت هذه الاخيرة على الشركات المنتجة لغرض ادخالها في الاجهزة. ومن التطبيقات الجاهزة حالياً قاعدة المعالجة الفنية (تكشيف — فهرسة) وقد تم الارتباط ببنوك المعلومات الخارجية مثل (DIALOG)في امريكا عن طريق شبكات (TYMNET) و (TRANSPACE) ونظام (IRS- ESA) في ايطاليا عن طريق شبكات EURONET و(TRANSPACE (6) .

اما مركز التوثيق العلمي التابع لمجلس البحث العلمي فقد ابتدأ وضمن مشروع شبكة المعلومات العلمية والتكنولوجية بتنفيذ احد مشاريعه وهو انشاء قاعدة المعلومات المشابهة الى نظام المعلومات الدولية الببلوغرافية (MARC) وذلك لحصر كافة الكتب والمواد العلمية الموجودة في مكتبات مراكز المجلس.

وقد ابتدأ التنفيذ الفعلي منذ الفصل الثاني ١٩٨٥ بعد اجتياز واجراء كافة مراحل التجريب للائمة تنفيذ هذا المشروع ضمن نظام CDS/ ISIS
computrized documentation sys./Integrated sys.
for information services. اعتمدت القاعدة في ادخال حقول القيد على :

١ . المؤلف

٢ . العنوان .

---

(٤) استخدام الحاسب الالي في معالجة البيانات باللغة العربية بمركز التوثيق والمعلومات . ورقة عمل قدمت الى ندوة التوثيق الالي التي اقامها مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي بغداد ، ١٩٨٤ ص٢

(٥) مقابلة شخصية مع الاستاذ محمود اتيم في ١٩٨٦/٥/١٠.

(٦) استخدام الحاسب الالي في معالجة البيانات في اللغة العربية بمركز التوثيق والمعلومات(موفق ص٢)

٣ . بيانات النشر
٤ . الصفحات والاجزاء
٥ . السلسلة
٦ . ملاحظات خاصة (تمنح من قبل المركز) + ملاحظات عامة
٧ . رؤوس موضوعات
٨ . محل تواجد الكتاب وتعني ذلك (اسم المكتبة مثل مكتبة بحوث البناء او النفط او الزراعة او علوم الحياة . كما يضاف مايتعلق بهذه المكتبات من معلومات فمثلا (BRC 8986) يعني Building recearh centre + رقم لتسلسل الكتاب .والرمز (PRC) للنفط...الخ .
٩ . رقم التصنيف NML + DDC + LC حسب تواجدها
١٠ . رقم LCCN or ISBN

اما مداخل استرجاع القيد فهو ارقام الفقرات التالية :
١، ٢، ٣ (الناشر والسنة) ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠ (*)

والملاحظ في قيود مارك انها صممت لتكون دولية فهناك كثير من التفصيلات في القيد غير مطلوبة في بعض المكتبات . حيث يتضمن القيد ٧٨٠ رمزا وقد ادخلت بعض التعديلات عليه بعد ان زاد عدد الاقطار التي استخدمته كما وقد صممت بنية جديدة تعرف باسم (Uni MARC) .

ان مارك يقدم خدمة اشرطة كاملة كما انه يقدم خدمة انتقائية وهذه الخدمة محدودة لمكتبات معينة او مجاميع معينة وقد استفاد المركز من هذه الخدمة حيث انه يقوم بطلب قيود الكتب الموجودة فيه ويضيف عليها او انه يعدل او يحذف قسماً منها تبعاً لحاجة المركز .

ويقوم المركز بطلب فهارس الكتب من المجهز جوستن في اميركا من خلال اعداد قائمة مستخدما الارقام (ISBN) او رقم (LCCN) والملاحظ هنا ان البطاقات التي ترد من المجهز لكتب اجنبية وليست عربية كما ان التعديلات التي يجريها المركز على مايرد من معلومات على اشرطة مارك تتمثل في :

(*) اعتمدت المعلومات اعلاه على بيانات اخذت من المسؤولة عن القسم

١ . رؤوس الموضوعات
٢ . معلومات خاصة بالمركز
٣ . اسم المركز الموجودة فيه المادة
٤ . مداخل اضافية
٥ . تسلسل الكتاب
٦ . حذف ، اضافة ، تعديل ، تغيير في رقم التصنيف (وذلك لان خطة المركز هي تكوين قاعدة لفهارس الموجودة في كافة مكتبات القطر) .

هذا وقد بلغ مجموع الكتب التي ادخلت بياناتها لغاية الشهر الرابع لعام ١٩٨٦ سبعة الاف كتاب جميعها بلغات أجنبية من مجموع سبعين الف كتاب تمثل محتويات المكتبات في المجلس . يتضح مما سبق ان المركز لايزال في مرحلة تجريبية حيث انه لم يباشر بعد بمعالجة الكتب العربية كما انه لم يباشر باستلام قيود مارك للدوريات (انظر الملحق ، استمارة رقم ٢)

المنظمة العربية للتنمية الصناعية

لقد وضعت المنظمة العربية للتنمية الصناعية اطارا عاما لنظام بنك المعلومات الصناعية العربية سمته (اعرفو) (ARIFO) وقد تم جلب الحاسب الالي وتركيبه عام ١٩٨٣ وهو من نوع (HP/3000) وشراء عدد من البرامج الجاهزة وكان اهمها نظام (MINISIS) الذي طبق بنجاح في استخدامه لخزن واسترجاع المعلومات البيليوغرافية لمحتويات مكتبة المنظمة حيث تم الاستغناء نهائياً عن الفهرس البطاقي (انظر الملحق، استمارة رقم ٣)

اما بالنسبة الى معهد النفط العربي (انظر الملحق، استمارة رقم٤) فقد بدأ باستخدام الحاسب منذ عام ١٩٨٥ حيث تم نصب الجهاز وهو من نوع (HP/ 3000) كما ان النظام المستخدم فيه هو نظام (MINISIS). و قد بدأ بادخال البيانات عام ١٩٨٦ ومما يود الاشارة اليه ان مرحلة ادخال البيانات هذه لازالت مرحلة تجريبية.

كما ان وزارة الصناعات الخفيفة / المؤسسة العامة للمشاريع الصناعية هي الاخرى تستخدم نفس النظام (MINISIS) في ادخال المعلومات عن الشركات والجهات الصناعية التي تتعامل معها هذه الوزارة. وتتضمن استمارة ادخال هذه البيانات (وهي على شكل بطاقة ٧ × ١٢ سم) اسماء الشركات وعناوينها كاملة مع تخصصات هذه الشركات ودرجة تعاملها مع الجهات العراقية واسم الدولة التي تتواجد فيها.

٢ ـ تجربة مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي

المركز منظمة عربية تهدف الى جمع كل مايتعلق بالمنطقة من مواد ثقافية واعلامية عربية كانت ام اجنبية باوعيتها المختلفة واعدادها لتمكين الباحث والمستفيد من الوصول اليها . لقد بدأ المركز اعماله في منتصف عام ١٩٨١ وقد حدد اهدافه بما يلي :

١ ـ تجميع اكبر قدر ممكن من الانتاج الاعلامي في مختلف اشكاله واوعيته وتهيئتها للعاملين والدارسين والباحثين في حقل الاعلام .

٢ ـ تنظيم وتحليل الوثائق وتنظيمها في مراصد المعلومات لاتاحة استرجاعها بسهولة .

٣ . توفير المعلومات التي يحتاجها الباحثون والمخططون بمنطقة الخليج العربي .

٤ . تجميع التراث القومي والشعبي للمنطقة للكشف عن الاحوال الحضارية وتوثيقها لاتاحة الفرصة لاستعمالها.

٥ . تبادل المطبوعات وخدمات الاعلام مع الدول المختلفة والمراكز المماثلة وكذلك نقل الثقافات والمعلومات من العالم الخارجي وبثها في المنطقة عن طريق الاشتراك في بنوك المعلومات (7) .

لقد قام المركز بدراسة مسحية وافية لمحتوياته من كتب ودوريات ومواد سمعية وبصرية ومصغرات وقصاصات وملفات . الخ وذلك لغرض بيان الاهمية في استخدام الحاسب الالي في مجال اعداد هذه المواد اليآ تيمنا بمراكز المعلومات الاخرى . وكذلك لاحتمال الزيادة في هذه المواد مستقبلا . ثم ان استخدام الحاسب سوف لايقتصر على مواد المركز فقط وانما هناك مشاريع مقترحة لضم محتويات مكتبات خليجية لتكوين قاعدة معلومات تخدم المنطقة وذلك عن طريق خزن المعلومات بالحاسب وربطها عن طريق المحطات الطرفية بالمراكز او المكتبات واحكام السيطرة التامة على مقتنيات هذه المكتبات وسهولة الوصول اليها. ولقد تم الاتفاق على شراء جهاز (HP/3000) ونصبه في المركز ثم استدعاء احد الخبراء من تونس لغرض تدريب العاملين على الجهاز حيث اقيمت دورة امدها اسبوعان كانت تلقى فيها محاضرات عن نظام (MINISIS) ثم ارسل المتدربون

(٧) مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي . دليل مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي بغداد : المركز ١٩٨٣ ص١٠ ـ ١١

الى المنظمة العربية للتنمية الصناعية لغرض تدريبهم الفعلي على الجهاز كما تم نصب المطرفيات في المركز وبدأ العمل بادخال البيانات البيلوغرافية بشكل تجريبي وقد تبنى المركز نظام (MINISIS) وهو نظام جاهز لتصميم قواعد معلومات على حاسبات (HP/ 3000)وقد اعد هذا النظام من قبل المؤسسة الكندية (IDRC) (مركز دولي للتنمية والبحوث بكندا) وتم التعاون بين هذه المؤسسة ومركز التوثيق في الجامعة العربية لادخال اللغة العربية في وسائل ادخال واخراج المعلومات للنظام المذكور. ومن مميزات هذا النظام :

١ . سهولة استخدامه بحيث لايشترط لمن يستخدمه ان يكون متخصصا في الحاسب الالي .

٢ . يمكن استخدام عدة لغات لادخال المعلومات فيه كاللغة العربية اي من صفاته انه لايختص بلغة واحدة معينة وانما يتقبل وبموجب برامج خاصة البيانات بلغات متعددة ومنها اللغة العربية (SPL) (Programi Language Special)

٣ . كلفته قليلة نسبياً. (8) .

وهكذا نجد ان ادخال الحاسب الالي في المركز واستخدامه ضرورة تتماشى مع طموحاته ومشاريعه التي بدأ بتنفيذ قسم منها اضافة الى ادخال البيانات البيلوغرافية ومنها مشروع خزن المعلومات عن المؤتمرات والندوات التي عقدت في اقطار الخليج العربي ومشروع خزن معلومات عن الشخصيات الخليجية والدوريات الخليجية ودليل الناشرين في اقطار الخليج ومشروع احداث ومناسبات وهناك مشاريع اخرى قيد الدرس منها خدمات البث الانتقائي للمعلومات (SDI) الذي يعتبر نمطاً خاصاً من خدمات الاحاطة الجارية ويعمل المركز الان على الحصول على خط اشتراك بمؤسسة بنك نيويورك تايمز للمعلومات وكذلك الحصول على خدمات اخرى بالاشتراك والارتباط بعدد من المؤسسات العربية والعالمية التي تستطيع ان تغذي المركز بالمعلومات .

ولاجل تنفيذ العمل بالسيطرة الببليوغرافية على محتويات مكتبات المركز اليا تم تصميم استمارة الادخال (الملحق رقم ٥) وفي الصفحات التالية سيتم عرض حقول هذه الاستمارة مع الاشارة الى اهم معوقات التطبيق فيما يتعلق ببعض الحقول والحلول التي تم وضعها لمعالجة تلك المعوقات .

(٨) ماجدة الالوسي (MINISIS) وتطبيقات المعلومات الببليوغرافية بحث القي في ندوة التوثيق الالي للمعلومات ، بغداد ، ١٩٨٥.

تتضمن الاستمارة حقول التخزين لمختلف المواد الثقافية المتوفرة في المركز وقد تم ترميز هذه الحقول ويتكون الرمز من حرف وثلاثة ارقام كما تم تحديد طول كل حقل وعلى النحو التالي :

حقل العنوان B230 وطول هذا الحقل (400) رمزا (Character) حيث اخذ بنظر الاعتبار بيانات العنوان واذا كان مطولا او العنوان الذي يليه عنوان ثانوي او موازي او الحالات الاخرى للعنوان التي تحتاج الى معالجات خاصة .

حقل الطالب (A120) وله (30) رمزاً يتفرع منه (A121) لرقم التصنيف و(A122) لرقم التخصيص وهي أعلى نسبة متوقعة من الرموز التي تستخدم للموضوع او لاسم المؤلف .

الحقل (A130) وله (15) رمزاً وهو خاص بنوع الوثيقة اذا كانت كتاباً ام دورية او فلماً ...الخ وبما ان محتويات المركز تتمثل فيها مختلف الاوعية والاشكال الناقلـة للمواد الثقافية فلذلك تم وضع رموزاً لهذه المواد باللغة العربية والانكليزية وذلك لغرض الزيادة في تخصيص نوع المادة وفي سهولة استرجاعها .

كتاب	ك	B
دورية	د	S
مصغرات	م	MI
فلم	ف	F
تسجيل صوتي	ت ص	SR
تسجيل فيديو	ت ف	VR
خرائط	خ	MP
صور	ص	PH
شرائح	ش	SL
ملف راسي	م ر	VF
ملف قصاصات	م ق	CF

حقل الطبعة (B670) وله (70) رمزا وذلك لان الطبعة قد تحتاج لتبيان بعض المعلومات المتعلقة بالتأليف المرتبط بها او بصفاتها .

الحقل(130) لرقم التسجيل وله (10) رموز ويمثل رقم تسلسل المادة في المكتبة
حقل اسم المؤلف (B250) يتفرع منه (B251)لاسم المؤلف و B252 للقلب المؤلف وله ( ) رمزا .

الحقل (B210) لبيانات التأليف وله (150) رمزا يقسم الى (B211) لأسم الشخص (و B212) للقاب و(B213) للدور ويلاحظ ان هذا الحقل وضع لبيانات التأليف المشترك للمؤلفين المشاركين اوالمـحور او الجامع او المترجم او اي شخص قام بدور او اخر في اعداد العمل .

حقل اسم الهيئة (20) وله (500) رمزا ويستخدم في حالة المؤلف هيئة .
حقل مكان الهيئة (B223) وله (30) رمزا والذي يضاف في حالة الهيئة الاهلية .

حقل الهيئات المشاركة في التأليف (B260) وله (150) رمزا .

حقل اللغة (B540) للغة والنص وله (6) رموز وقد استعمل الحرفان (AR) للمادة المدونة باللغة العربية و(EN) للمادة المدونة باللغة الانكليزية ..الخ (انظر الملحق، استمارة رقم (٥).(حقل الاجزاء (B340) وله (80) رمزا وذلك لان الدوريات قد تحتاج الى تفصيلات اكثر مما تحتاجه الكتب. كما ويستعمل في حالة الكتاب في اجزاء.

حقل عنوان السلسلة (B410) وله (200) رمزا حيث ان القواعد الحديثة اولت السلسلة وبياناتها اهمية خاصة وعالجتها بشكل اكثر تفصيلا .

حقل ردمد (B436) وهو الرقم الدولي المعياري للدوريات وله (13) رمزا حقل الناشر (B610) وله(300) رمز يتفرع منه(B611) لاسم الناشر وله من (300) رمز (250) و B612) مكان النشر وله (40) رمزا اما (B630) فهو لسنة النشر وله (15) رمز .

حقل التوريق (B640) وله (100) رمز يتفرع منه (B641) وهو لبيان عدد الصفحات او المجلدات والوسائل الايضاحية والحجم (وقد اخذ بنظر الاعتبار وصف جميع المواد الموجودة في المركز على الرغم من ان هذا الحقل قد لايفيد كثيراً في الاسترجاع الا أنه استكمال وصفي للمادة وقد يفيد في المخرجات اذا كانت على شكل بطاقة) . اما بيان السلسلة فقد خصص له حقل مستقل كما مبين اعلاه .

-حقل فترات صدور الدورية (B440) او المطبوع المسلسل وله (30) رمز

حقل الملاحظات (B820) وله (400) رمز وذلك لان العديد من البيانات التكميلية يمكن وضعها في هذا الحقل (كمقياس الرسم للخرائط ، المواد المرافقة كالادلة والكتيبات الارشادية المرافقة لبعض المواد كالشرائح والافلام والتسجيلات..الخ). وفي حالة الملف الرأسي فان ملفات المركز مرتبة حسب اسماء اقطار الخليج العربي ثم تقسم موضوعيا . البحرين — الاثار .

وقد ادرجت في البطاقة محتويات الملف ورتبت حسب النسق الهجائي لذلك فان محتويات هذه الملفات، وضعت في الملاحظات لانها عرضة للتغيير والاضافة المستمرة .

حقل رؤوس الموضوعات (C210) وله (600) رمزا .

حقل اسم المحلل (E600) وله (20) رمزا .

حقل مدخل البيانات (610) وله (20) رمزا .

حقل تاريخ الادخال (20) وله (10) رموز .

والملاحظ ان الحقول (E600) – (E620) لاتظهر في البطاقة عند استرجاع البيانات على شكل بطاقات (انظر الملحق)

كما ان بعض الحقول يمكن تكرار المسافة المخصصة لها (Repaatable)وذلك تبعاً للبيانات الواردة . وان نظام (MINISIS) قد خصص (4096) رمزا (Character) لكل مادة وهذا مما يساعد على استخدام الرموز المناسبة عند الحاجة.

٣ ـالمشاكل والمعوقات

اما المشاكل التي واجهتنا عند ادخال البيانات بعد ان تم تثبيت حقول التخزين في استمارة الادخال فكانت عديدة منها مايتعلق برقم الطلب الذي يتضمن رقم التصنيف والتخصيص فلقد رأينا وضع رقم الطلب بمستوى واحد وعلى ان يكون رقم التصنيف اولا ثم التخصيص والفاصل بين الرقمين هو الحرف الاول من اسم المؤلف او العنوان او اي كلمة اعتمد كمدخل مع ضبط مسافة معينة بين الرقمين (١,٩٥٣ك ١٣) الا أننا وجدنا ان هناك مشاكل قد تواجه مدخل البيانات منها انه قد يخطأ في ترك المسافة مما يؤدي الى قراءة الرقم وكأنه رقماً واحدا وكما حدث ذلك في المنظمة العربية للتنمية الصناعية (ك١١٣, ٩٥٣) وحاولنا وضع الخط المائل (/) بين الرقمين فوجدنا ان من خلال(InvertedFile) ان كُلاً من الارقام يذهب في جانب معين . لذلك قمنا بوضع رقم الطلب في حقلين في استمارة الادخال وفي القيد الاول للتصنيف والثاني للتخصيص. كما اننا استخدمنا الارقام العربية وذلك للتخلص من مشاكل النقطة او لارتبطنا بجامعة الدول العربية التي تدعو الى استخدام الارقام العربية .

اما بالنسبة لاسم المؤلف فقد تضمن القيد حقل المؤلف الاول تفرع منه اسم المؤلف الاول (B251)ويتضمن اسم المؤلف الشخصي (طه حسين) واذا كان للمؤلف اسم شهرة (محمد حسين الراوي) فيكون محمد حسين في هذا الحقل ويدون اسم الشهرة الراوي في الحقل الثاني(B252)الذي خصص الى لقب المؤلف الاول والهدف من التجزئة لتسهيل عملية قلب الاسم . اما الحقل (B210) الذي خصص لبيانات التأليف فهو للمؤلفين المشاركين او المحرر او الجامع او الموضح او اي شخص ساهم بشكل او اخر في اعداد المطبوع .

وقد وضع حقل خاص للدور(B213)وهو فقط لتحديد دور الشخص في اعداد المطبوع سواء كان مؤلفاً مشاركاً او قام بدور المحرر او الجامع او المترجم.. الخ) ولقد كانت هناك محاولة لوضع اسم الكاتب الغربي مثلما هو دون قلب وكما هو على صفحة عنوان المطبوع سواء احتوى لقبا او بدونه وذلك تيمنا بجامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتنمية الصناعية التي تدخل اسم المؤلف العربي مثلما هو وارد على المطبوع دون قلب وذلك ما دام بامكان المستفيد العودة الى الوثيقة والوصول اليها من اي جزء من اجزاء الاسم .ثم ان هذا قد يساعد على اجتياز مشاكل الاسم العربي من حيث قلبه او عدمه واخيرا مواجهة المشاكل التي قد تنجم من جراء ادخال مواد مكتبات اخرى مماثلة (8) الا أنه التزم في المركز بقواعد الفهرسة الانجلو – امريكية التي اعتمدت كأساس لصياغة المداخل الرئيسية للمواد المتواجدة في المركز على اختلاف انواعها فاخذ بنظر الاعتبار وضع المدخل كما هو مدون في البطاقة كما التزم بطباعة الاسماء العربية المركبة وكانها كلمة واحدة دون ترك فراغ ، على سبيل المثال : ابو حاكه، عبد الرحمن، ابن الهيثم، عبد الله..الخ.

اما فيما يتعلق بتحديد هوية المؤلف فيمكن ان تدون في الملاحظات :

نجيب محفوظ (طبيب) وكذلك اذا كان التاريخ هو المعتمد او أي صفة مميزة اخرى.

اما المشاكل المتعلقة بحقل الهيئات فالحكومية منها تبعاً للقواعد تدخل تحت اسم القطر ثم اسم الهيئة ،أما الاهلية فتدخل تحت اسمها مباشرة متبوعة باسم المدينة التي تتواجد فيها في حالة وجود اكثر من واحدة بنفس الاسم وبالاسترجاع ظهر اسم المكان اولا في الهيئة ثم المكان مكرراً . وقد تم معالجة ذلك باضافة حقل وهو اسم المدينة(الحقل B222) الذي تتواجد فيه الهيئة الاهلية . اما في حالة الهيئات الحكومية فتأخذ صياغتها القانونية اي أعتبار اسم القطر جزءا من المدخل .

(٨) احمد سعيدان ،خبير المنظمة العربية للتنمية الصناعية المبعوث من قبل جامعة الدول العربية ١٩٨٦/٣/٥

الحقل B221 تونس وزارة الاعلام
الحقل B222 شركة المقاولات العربية في الكويت
اما بالنسبة للهيئات المشاركة في التأليف فلها الحقل (B260) .
وبالنسبة لحقل العنوان فانه يتشعب ليشمل كل الانواع التي يردُ فيها العنوان وهي :
العنوان : العنوان الثانوي
العنوان والعنوان البديل
العنوان الغامض الذي يحتاج اضافة لتحديد مفهومه
العنوان المطول الذي يحتاج الى اختصار
العنوان وعناوين والعنوان الموازي
الندوات والحلقات الدراسية والمؤتمرات والعناوين الموحدة .... الخ .

وقد برزت مشكلة العنوان والعنوان الموازي الذي عادة يظهر بلغة اخرى او بهجائية اخرى، وقد وجد ان هذا الانتقال (من لغة الى لغة اخرى) قد تربك النظام او مدخل البيانات فلا ترد البيانات بشكلها الدقيق المطلوب ولذلك اتخذ القرار بشان ادخال العنوان الموازي في حقل الملاحظة على اعتبار انه لايفيد كثيراً في حالة الاسترجاع . وبعد محاولات عدة تم معالجة هذه المشكلة بمعالجة فنية باسترجاع العنوان الموازي في وضعه الطبيعي من البطاقة لان عزل العنوان الموازي في حقل الملاحظات لايظهر في استرجاع البيانات على شكل بطاقة مما يؤدي الى فقدان بيان هذا العنوان .

لقد اخذ رقم التسجيل (E130) عشرة حروف او رموز قابلة للتكرار وذلك لمعالجة المجلدات التي سجلت تحت رقم واحد . والكتب السنوية والتقارير والاحصائيات التي تصدر بشكل دوري وتحمل ارقاماً مختلفة . فالنسبة للحالة الاولى فقد اضيفت بعض الرموز التي تبين وتحدد هوية المجلد الواحد من بين المجموعة . اما الحالة الثانية .

الكتاب السنوي لدولة قطر ١١٨
١١٩
١٢٠

أي باضافة رقم تسجيل الكتاب فقط الى القيد الببليوغرافي الخاص به. بالنسبة لرؤوس الموضوعات المستخدمة في البطاقات فهي معتمدة على قائمة خازندار للكتب والمواد الثقافية العربية وقائمة (sears) سيرز للكتب والمواد الاخرى باللغة الاجنبية . وعندما بدأ بعملية ادخال البيانات البيلوغرافية في الحاسب وجد أن رؤوس الموضوعات محدودة في البطاقة

فلابد من التوسع فيها .ونظرا لعدم وجود مكنز خاص لمركز وانما هناك محاولة بدأ بها المركز منذ أوائل عام ١٩٨٦ لوضع مكنز ملائم وطبيعة المواد المتواجدة فيه على اعتبار انه مكتبة متخصصة . لذلك استخدم الكلمات الدالة (Key words) في العنوان الا أنه وجد ان هذا سيؤدي الى تشتت الموضوع الواحد لاسيما وأن في مجال الاعلام والمعلومات تستخدم تسميات رنانة للعناوين قد لاتمت بصلة موضوعية لمادة الكتاب. أضف لذلك أن التسميات تختلف من قطر عربي لاخر وكذلك معاني الكلمات والالفاظ والعناوين وبهذا لايمكن جمع الموضع الواحد اذا ما استعملنا كلمات العنوان .اضف لذلك مشاكل اللغة العربية من تعدد معاني الكلمة الواحدة ومشكلة تحريك الكلمات لتثبيت معانيها .

الإعلام والأعلام

ومشكلة المترادفات للكلمات واستخدام صيغ الجمع والمفرد ...الخ لذلك وبعد الرجوع الى آراء بعض المكتبيين قررنا اعتماد الكلمات الدالة التي استخدمت لوصف محتويات الوثائق .وهذه الكلمات مأخوذة من العنوان اذا احتوى العنوان على كلمات معبرة عن الموضوع او من المحتوى للوثيقة معتمدين على نفس القوائم التي سبق الاشارة اليها. كما اننا استعملنا اسم القطر ككلمة دالة وذلك تمشياً مع حاجة المستفيدين من المركز . وقد تعتبر هذه الحالة خاصة بالمركز الا أنها نجحت في ايصال رواد المركز الى المطبوعات التي تخص كل قطر من أقطار الخليج العربي.

وبعد اجتياز مرحلة التجربة السابقة بدأ بالعمل الفعلي في تخزين البيانات البيبليوغرافية في الحاسب . وبعد ان تم تخزين ٢٣٥ بطاقة لكتب عربية فقط عقد لقاء مع عدد من الخبراء والمبرمجين والعاملين في المنظمات العربية ومراكز التوثيق والمعلومات لغرض مناقشة التجربة والتوصل الى أفضل الحلول لكثير من المعوقات ولقاء آخر بعد أن أدخلنا ٢٨٠٠ بطاقة لكتب عربية واجنبية مع دوريات . كما استئنس بأراء بعض الخبراء ومنهم الاستاذ محمود اتيم الذي أكد على ضرورة استخدام مكنز وتبني قاعدة واحدة لكل من الفهرسة والكشافات لكي يتم جمع كل ما يتعلق بالموضوع الواحد سواء على شكل كتاب او مقالات في دوريات . وأن تكون الحقول شاملة لكل مواد المركز وهذا الاخير هو المتبع حيث أن الاستمارة وضعت لتشمل كافة الحقول لكل المواد الثقافية الموجودة في المركز .

٤ ـ النتائج والمميزات

تفتقر منطقة الخليج العربي الى مؤسسات عامية متطورة تقوم على جمع وحفظ وتنظيم وتقديم المعلومات لخدمة البحث العلمي ومن هنا يأتي الدور الكبير الذي يمكن ان يقوم به مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي . ويمكننا القول ان المعلومات في الوطن العربي بصورة عامة لم تنل الرعاية والاهتمام الكافي لذلك نجد ان الباحث يعاني الشيء الكثير في الوصول الى البيانات والمعلومات . مما حدا بالمسؤولين الى الاهتمام في الاونة الاخيرة بادخال الاساليب الحديثة للسيطرة على المعلومات وتسهيل مهمة القيام بالبحث ومن هنا يمكننا القول ان ادخال الحاسب في المركز يعتبر مشروع احدث قفزة نوعيــة في مجال الخدمة التي يمكن ان يقدمها المركز لهذه المنطقة ،حيث انه سيكون نواة تتصل بشبكة مع المراكز المماثلة في المنطقة لتغطي احتياجاتها (طموحات المركز في المستقبل) وهناك عدة اشكال للمخرجات التي يمكن الحصول عليها عن طريق هذا النظام منها :

١ . استرجاع بيانات الفهرسة على شكل مطبوع ورقي بواسطة طابعة الحاسب الالـي وهذه البيانات قد تكون على شكل بطاقة او قائمة باسم مؤلف او قائمة بموضوع أو عناوين او قائمة باسم ناشر ... الخ .

٢ . استرجاع البيانات البيليوغرافية على شكل ميكروفيش بواسطة جهاز يلحق بالحاسب الالي بدلا من الطابعة يربط الجهاز بشريط (Data com) وهذا يكلف المركز كثيراً ،الا أن طاقة الناتج ترتفع الى ١٢٠ الف حرف / ثانية .

٣ . وهناك الطريقة المباشرة (on line) في استرجاع البيانات من الحاسب عن طريق المطرف او ما يعرف أحياناً بالمحطة الطرفية وهذا الجهاز مزود بما يشبه الالة الكاتبة يسجل القاريء من خلاله سؤاله فتأتي الاجابة على الشاشة وتسجل بدورها علـى شريط من ورق بواسطة راقمة ملحقة بالشاشة (9) و هذه هي المتبعة في المركز حيث يوجد ثمانية مطرافيات خصصت منها اثنتان للمكتبة يتم من خلالها الحصول على المعلومات المدخلة على شكل مطبوع ورقي يحوي المعلومات البيليوغرافية ابتداءا من رقم التصنيف ثم المدخل والى الكلمات الدالة على شكل بطاقات اضافة الى ذلك فان الجهاز يعد قوائم بيلوغرافية بمحتويات المركز من كتب او مواد ثقافية اخرى في موضوع واحد أو

(٩) شعبان عبد العزيز خليفة ومحمد عوض العايدي . قائمة رؤوس الموضوعات الكبرى : المجلد الاول . الرياض : دار المريخ ١٩٨٥ . ص١٤ .

لكاتب واحد او لقطر معين من اقطار الخليج العربي او قائمة بمواد في لغة معينة او قائمة بالدوريات او الافلام او الخرائط ... الخ وتسترجع البيانات عن طريق اسم المؤلف او جزء منه او عن طريق عنوان المادة او كلمة من العنوان او من خلال رقم التصنيف او رقم لتسلسل المادة او أسم المؤلف الثاني او الثالث او المحرر ...الخ او من خلال مكان النشر او سنة النشر او الناشر اومن خلال الكلمات الدالة . عدا حقل التوريق و الملاحظات حيث لايتوقع ان يسأل المستفيد عن كتاب صفحاته كذا او حجمه كذا . اما بالنسبة للملاحظات اذا كانت ذات اهمية فيمكن استرجاعها عن طريق (Inversion) اي عن طريق خزن هذه الكلمات على شكل كشاف . ولايفوتنا ان نذكر هنا بان النظام يتكون من :

١ . ادخال البيانات .

٢ . تحديث البيانات في حالة الاضافة او التصحيح او التغيير .

٣ . الغاء وحذف البيانات غير المطلوبة .

ولابد لنا من الاشارة الى أن العمل مايزال مستمراً وأن المشروع قد نفذ في فترة قصيرة لاتتجاوز الثلاثة اشهر وانه لا يزال في مرحلة تجريبية لاتخلو من الخطأ . وأن استخدام الجهاز مايزال محدوداً لايتعدى العاملين في المركز لذلك لم تتوافر لدينا معلومات من المستفيدين من ملف المكتبة لكي نستطيع من خلالها ان نبين مدى كفاية العمل ومدى نجاحه .وانما نكتفي بالقول بأن استخدام الجهاز قد ضمن السرعة والدقة في ضبط البيانات كما تم التخلص من بعض المشاكل التي تواجه المفهرس لاسيما في ضبط صيغ الاسماء العربية . اضافة الى الطاقة الخزينة الكبيرة للجهاز والى السرعة في أسترجاع المعلومات والى تطور العملية الكلاسيكية الى النمط الالي الحديث .

(انظر الملحق : نماذج بطاقات لكتب ودوريات مخزنه الياً في الجهاز وقد تم استرجاعها) .

المصادر :

١ . الالوسي ، ماجدة (MINISIS) وتطبيقات المعلومات الببليوغرافية بحث قدم في ندوة التوثيق الالي للمعلومات . بغداد ، ١٩٨٥

٢ . احمد حسين فرغل .علم الحاسب الالكتروني بلغة الفورتران. ـ القاهرة :الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦ .

٣ . اسامة السيد محمود . استخدام الحاسبات الالكترونية في اعداد فهارس المكتبات رسالة ماجستير .القاهرة :اسامة ١٩٧٩.

٤ ـ استخدام الحاسب الالي في معالجة البيانات باللغة العربية بمركز التوثيق والمعلومات. بحث قدم في ندوة التوثيق الالي للمعلومات ـ بغداد ١٩٨٥

٥ ـ شعبان عبد العزيز خليفة ومحمد عوض الخالدي . قائمة رؤوس الموضوعات الكبرى : المجلد الاول . الرياض . دار المريخ ١٩٨٥.

٦ ـ تبدأ ـ لوسي مقدمة الى نظم المكتبة المبينة على الحاسب الالكتروني . ترجمة محمود اثيم ؛مراجعة محمود الاخرس . ـ
تونس :المنظمة العربية ، أدارة التوثيق والمعلومات ، ١٩٨١

٧ ـ مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي . دليل مركز التوثيق الاعلامي لدول الخليج العربي : ـ بغداد : المركز ١٩٨٣ .

العلاقة السببية بين مستويات الانتاجية والرضا عن العمل عن طريق الارتباط المتقاطع المتفاوت زمنياً

Causal Relationship between productivity and Job satisfaction levels by cross- lagged correlation

الدكتور
مصطفى محمد عيسى
قسم علم النفس — كلية الآداب
الجامعة المستنصرية

مقدمة

دأب الباحثون الاوائل في ميدان الصناعة على اعتبار الانتاجية Productivity العامل التابع الرئيسي في بحوثهم وذلك في حقبة دراسات الهاوثورنية Mowthorne studies الرائدة في مجال علم النفس الصناعي وحتى تلك التي سبقتها ، وفي الحقبة التي تلت ذلك والتي سميت بحقبة العلاقات الانسانية Human Relations اتسع محيط العمل ليشمل علاوة على الانتاجية . اتجاهات العاملين وخاصة الرضا عن العمل وخلال هذه الحقبة ظهرت مشكلة العلاقة السببية بين مستوى الرضا عن العمل ومستوى الانتاجية للعمال ومفادها ان ارتفاع مستوى الرضا عن العمل لدى العامل يتسبب في تحقيق مستوى انتاج عال .

وفي اواسط الخمسينات اجريت العديد من الدراسات بريفيلد وكروكيت Brayfield & Crocket ١٩٥٩ ص ٣٩٦ — ٤٢٤ ، هرزبرغ Herzberg ص ٧٥ — ٧٨ وجماعته ١٩٥٧) القت ضوءاً من الشك على شكل وقوة واتجاه العلاقة السببية بين مستويات الانتاجية والرضا عن العمل . وعلى الرغم من ان بريفيليد وزميله كانا اكثر تفاؤلا من هرزبرغ وجماعته الا أن كليهما قد القى ضوءاً على النتائج المتضاربة للدراسات التجريبية Empirical studies التي تناولت هذه العلاقة السببية بين الانتاجية والرضا عن العمل . ان خلاصة ماقدمته هذه الدراسات وخاصة دراسة بريفيلد وزميله قد أدت الى ماسماه سكواب وكمنجز Schwab & Cummings (١٩٧٠ص ٤٠٨ ، ٤٣٠).. تطور المجهولية فيما يخص العلاقة السببية بين مستويات الرضا عن العمل والانتاجية . وفي

دراسة اكثر حداثة لبورتر ولولر Porter & Lawler (١٩٦٨ص٥٦) كشفت صورة معاكسة مفادها ان الانتاجية تؤدي الى الرضا عن العمل في حين ان الانتاجية تأتي نتيجة لعدة عوامل مشتركة كالجهد والقابلية وادراك الفرد لدوره .... الخ .

وفي أوائل السبعينات اقترح لوك Locke (١٩٧٠ ص ٤٨٥ رأياً مفاده ان الرضـــا عن العمل يأتي نتيجة لتحقيق الفرد مستوى انتاجياً معيناً ، كما ان الرضا عن العمل سبب غير مباشر في الانتاجية ،وان قوة هذه العلاقة تعتمد على الدرجة التي تؤدي فيها الانتاجية الى تحقيق قيم العمل المهمة للفرد . وقد وجد لوك ان الحالات الانفعالية (كالرضا عن العمل) لاتحدد السلوك بصورة عامة . وذلك لأن سلوك الفرد ينتج من اهداف العمـــل الخاصة بالفرد .

اما سوتر ميستر sutermeister (١٩٧١ ص ٤٥) فقد قرر نموذجاً دورياً للعلاقة بين الرضا عن العمل والانتاجية . وبموجب هذا النموذج الدوري فان الرضا عن العمل والانتاجية يؤثر أحدهما في الآخر . وعليـه فان الرابطة الاوثق والاقوى هي ان الانتاجية تؤدي الى الرضا عن العمل . وعليه فان المواقف النظرية لكل من لوك وسوتر واحدة هي ان الانتاجية تعتبر سبباً اقوى في تحقيق الرضا عن العمل وليس العكس .

اما سيجل وبون siegel & Bowen (١٩٧١ ص٢٦٣ — ٢٦٩) فقد جمعا معلومات طولية اتبعت باجراء تحليلات لعلاقات تلازمية وتنبؤية من عينة قوامها ٨٦ طالباً من طلبة الدراسات العليا بقسم ادارة الاعمال حيث قيس الرضا عن العمل والانتاجية . وقد وجدا تأثيراً اقوى للانتاجية كمسبب في الرضا عن العمل ..

واخيراً اجرى وانوس Wanous (ص١٣٩ — ١٤٤) دراسة على العاملين المستجديـن في دائرة للتلفونات وجد فيها تأثيراً قوياً للانتاجية كسبب لشعور العاملين بالرضا عن عملهم

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت هذه الظاهرة ان نتائجها تقسم الى ثلاثة اتجاهات : —

ان نتائجها تقسم الى ثلاثة اتجاهات :

١ — **الاتجاه الاول:** والذي مفاده ان مشاعر الرضا عن العمل تؤدي الى زيادة الانتاجية وقد ساد هذا الرأي خلال مرحلة دراسات الهاوثورنية ومرحلة العلاقات الانسانية .

٢ ــ **الاتجاه الثاني:** والذي مفاده ان الانتاجية هي التي تؤدي الى شعور الفرد بالرضا عن عمله . وقد ساد هذا الاتجاه المرحلة التي تلت مرحلة العلاقات الانسانية ونادى بهذا الاتجاه كثيرون اهمهم لوك Locke (١٩٧٠ ــ ص٤٨٥). وبورتر ولولر Porter & Lawler (١٩٦٨ص٥٦) وغيرهم .

٣ ــ **الاتجاه الثالث:** الاتجاه الثالث والذي مفاده ان العلاقة السببية بين مستويات الرضا عن العمل والانتاجية هي علاقة دورية : أي لايمكن الجزم بأن أيّاً من العاملين يسبّب في الآخر، وانما كلاهما يتناوب السببية في العامل الآخر .

وهنا قد يسأل سائل ماالذي يخبرنا او ان الاتجاه الاول هو الصحيح ام الثاني امام الثالث ؟ .

ان الاجابة عن هذا السؤال نرى انه او اقتصر الامر على مجرد القول اي الجانب النظري فقط فلاضير اي اتجاه كان هو الصحيح ولكن ضرورة الانتقال من الجانب النظري الى الجانب العملي والتطبيقي تستلزم اتخاذ موقف واضح من قضية جدلية كهذه . فمن الناحية التطبيقية نرى انه لوكان الاتجاه الاول هو الصحيح وهو ان الرضا عن العمل سبب في الانتاجية لوجب على المؤسسة ان توفر الفرص التي تؤدي الى شعور العاملين بالرضا عن عملهم لأن ذلك يؤدي الى زيادة انتاجيتهم طالما ان رفع مستوى الانتاجية هو الهدف الأول والاخير لأية مؤسسة .

ولو كان الاتجاه الثاني هو الصحيح اي ان الانتاجية هي التي تؤدي الى الشعور لدى العاملين بالرضا عن عملهم لاستلزم على المؤسسة الاتكترث منذ البدء بمدى رضا العاملين بها ، بل تعمل على توفير اسباب زيادة انتاجيتهم مهماكانت الظروف وهذا بدوره سيؤدي الى تحقيق شعورهم بالرضا عن العمل . اما او صح الاتجاه الثالث وهو العلاقة السببية الدورية بين الرضا عن العمل والانتاجية لاستوجب على المؤسسة ان تهتم بضرورة توفير واقع متوازن للاسباب المؤدية الى كليهما .

خلاصة القول ان سياسة ونظام المؤسسة يمكن ان تتحدد وفقاً لاتجاه العلاقة السببية بين هذين العاملين .

انطلاقاً من هذه الاهمية الكبيرة لهذين العاملين وطبيعة العلاقة السببية بينهما يأتي هذا البحث ليضيف قطعة تحسن المعلومات الى هذا الرصيد المتراكم من الدراسات السابقة التي درست هذه العلاقة . والباحث يأمل ان تسهم هذه الدراسة في الوصول الى ترجيح علمي لواحد من هذه الاتجاهات الثلاثة ، وهو الامر الذي عجز الرصيد المتراكم من الدراسات حسمه .بل يشعر الباحث ان هذه الدراسات قد زادت الجدل والغموض حول طبيعة العلاقة السببية بين هذين المتغيرين ، الامر الذي استوجب اجراء هذه الدراسة .

اهداف البحث :

يرمي البحث الى الكشف عن العلاقة السببية بين متغيرين هما الانتاجية والرضا عن العمل وذلك عن طريق تحليل الارتباط المتقاطع المتفاوت زمانياً ، ولتحقيق ذلك فان السؤال الاساس الذي يحاول البحث الاجابة عنه هو :

ماهو اتجاه العلاقة السببية بين متغيري الانتاجية والرضا عن العمل ؟

وبصورة ادق : هل إن مستوى انتاجية الفرد تتسبب في تحديد مستوى رضاه عن عمله ام ان مستوى رضا الفرد عن عمله يتسبب في تحديد مستوى انتاجيته ؟ .

ولغرض الاجابة عن هذا السؤال وقبل الاجابة عنه يستوجب ذلك الاجابة عن السؤال التالي :

هل هنالك متغير ثالث عدا هذين المتغيرين وهما الانتاجية والرضا عن العمل يمكن ان يكون السبب في هذه العلاقة بين هذين المتغيرين ؟

اجراءات البحث

يتضمن الحديث عن اجراءات البحث النقاط التالية :

١) اساوب البحث المتبع في هذه الدراسة .

٢) عينة البحث .

٣) ادوات البحث .

٤) الوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث .

١ ــ اسلوب البحث : وهو تحليل الارتباط المتقاطع المتفاوت زمنياً
cross-lagged correlation Analysis

نظراً لحداثة هذا الاسلوب ، وانعدام المصادر العربية التي تطرقت اليه . بقدر علم الباحث ، فسيعرض بشيء من التفصيل .

ذكرنا في حديث سابق عن تحليل المسار (عيسى ، ١٩٨٤ ص٦١٥ — ٦٣٢) . ان علماء النفس قد قسموا استراتيجيات البحوث في مجال علم النفس الى قسمين رئيسين : الاول : البحوث التجريبية والثاني البحوث الارتباطية . اما مايميز البحوث التجريبية عن تلك الارتباطية هو قدرة البحوث التجريبية وفق تصميماتها المختلفة من حيث ضبط المتغيرات على دراسة العلاقات السببية بين المتغيرات وتحديد المتغير المتسبب في نتيجة معينة في حين عجزت البحوث الارتباطية عن تحقيق ذلك .

ولقد شهدت السنوات الاخيرة تطورات ملحوظة في مجال البحوث الارتباطية أدت هذه التطورات الى ان يصبح في مقدور الارتباطية دراسة العلاقات السببية وتحديد المتغير في نتيجة معينة .

وقد تمثلت هذه التطورات في استحداث اسلوبين ارتباطيين يدرسان العلاقة السببية بين متغيرين اواكثر وتقرير فيما اذا كانَ المتغير . آسبباً في المتغير ب ام العكس . وفي هذا البحث سنتحدث عن الاسلوب الثاني هو تحليل الارتباط المتقاطع المتفاوت زمنياً وبغية الالمام بهذا الاسلوب فسيتناوله الباحث من حيث :

أ — وصف الاسلوب

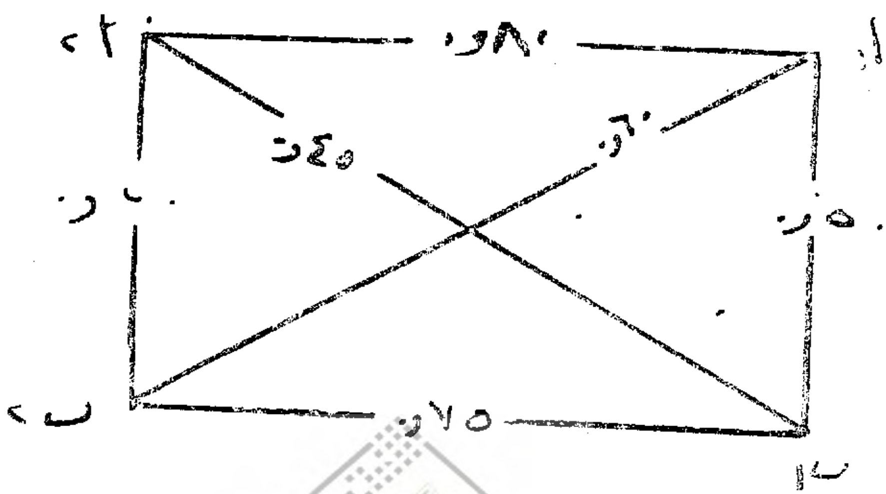
ب — المسلمات التي يرتكز عليها هذا الاسلوب

جـ — قضايا اساسية في الاسلوب

آ — وصف الاسلوب تحليل الارتباط المتقاطع زمنياً ، يستهدف هذا الاسلوب ايجاد العلاقة السببية بين متغيرين معينين وليكونا آ ، ب ولغرض ايجاد العلاقة فان الاسلوب يتطلب قياس هذين المتغيرين — بتطبيقهما على عينة من الافراد في وقتين مختلفين وفي التطبيق الاول تكون نتائج القياس هي آ١ وب١ مثلا وفي التطبيق الثاني والذي يتم بعد فترة معينة من الزمن نحصل على نتائج القياس الثاني ولتكن آ٢ وب٢ . والسؤال هنا هو كيف نحكم على ان المتغير (آ) هو السبب في حدوث المتغير (ب) ام العكس ؟ يرى كامبل وستانلي Campbell & Stanely (١٩٦٦ ، ص٦٩) وكذلك بلز واندروز Pelz & Andrews (١٩٦٤ — ص ٨٣٧) .

انه للاجابة عن هذا السؤال علينا ان نقارن بين معاملات الارتباط المتقاطعة ، اي تلك التي بين ب١ وآ٢ والذي بين آ١ وب٢ . ان معامل الارتباط الاكبر بين هذين العاملين هو الذي يقرر اتجاه السببية .

مثال افتراضي : الشكل رقم (١) يوضح العلاقات الارتباطية بين درجات عينة من الأفراد على متغيرين هما آ ، ب وقد تم الحصول على هذه الدرجات من قياس هذين المتغيريـن في وقتين مختلفين هما الوقت ١ والوقت ٢ وعلى افتراض انه تم حساب معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات في الوقتين المختلفين على النحو الموضح في الشكل نلاحظ ما يأتي :ـ



شكل (١)

مثال افتراضي لتحليل الارتباط المتقاطع المتفاوت زمانياً .

١) معاملات الارتباط بين المتغير آ١ و آ٢ . والذي مقداره ٠،٨٠ وبين المتغير ب ١ و ب ٢ ، والذي مقداره ٠.٧٥ تسمى بالارتباطات الذاتية (Auto-Correlations) او ارتباطات اعادة الاختبار (Test -Retest Correlations) وهي احدى طرق قياس الثبات بموجب النظرية الكلاسيكية في قياس الثبات .

٢ . معاملات الارتباط بين آ١ و ب١ والذي مقداره ٥٠ر٠ وبين آ٢ و ب٢ ومقداره ٥٠ر٠ ايضا يسمى بالارتباطات المتزامنة synchronous correlations او الارتباطات التلازمية Concurrent Correlations وذلك لأنه يتم الحصول على درجات عينة الافراد فيهما في وقت واحد .

٣) معاملات الارتباط المتقاطعة اي تلك التي بين درجات افراد العينة في آ١ و ب ٢ والذي مقداره ٠،٦٠ والذي بين درجات افراد العينة بين ب١ و آ٢ والذي مقداره ٤٥ ر٠

وتسمى بالارتباطات التنبؤية Predictive Correlations وهي التي من خلالها نتنبأ باتجاه العلاقة السببية بين المتغيرين آوب وذلك بملاحظة الارتباط الاكبر ففي هذا المثال نجد ان معامل الارتباط بين آ١وب٢ هو الأكبر وعليه فان المتغير آ١ هو السبب في حين ان المتغير ب٢ هو النتيجة .

والكون معاملات الارتباط المتقاطعة والمحسوبة في زمنين متباعدين هي الاساس في التنبؤ باتجاه العلاقة السببية فقد سمي هذا الاسلوب بتحليل الارتباط المتقاطع التفاوت زمنياً (المتأخر) . Cross lagged correlation-Analysis

(ب) المسلمات التي يستند اليها هذا الاسلوب :

تتشابه المسلمات التي يستند اليها هذا الاسلوب مع كثير من تلك التي يستند اليها اسلوب تحليل المسار وهي على النحو التالي :

١) في النظام التركيبي للمتغيرات ان التغير الحاصل في متغير ما هو دوما وظيفة خطية linear Function للمتغيرات الاخرى .

٢) تكون المتغيرات في النظام التركيبي للمتغيرات مستقلة عن غيرها أي انه لا ، ترتبط بغيرها من المتغيرات ..

٣) يتطلب استخدام هذا الاسلوب نظاما سببياً محدداً .

٤) ان تقاس المتغيرات في هذا الاسلوب بمقياس فاصل interval Scale

٥) تكون المقاييس المستعملة في قياس المتغيرات على درجة عالية من الصدق والثبات

(ج) قضايا اساسية في الاسلوب :

هنالك قضيتان اساسيتان بحاجة الى القاء مزيد من الضوء في هذا الاسلوب وهما :

١) تقرير العلاقة السببية بين المتغيرات :

يقول ليفين (١٩٧٩ ، ص٦٦ — ٦٧) ان من الحقائق المعروفة ان الاسباب تعمل دوماً نحو الامام من حيث الزمن ، ولايمكن ان تعود للخلف . اي ان السبب دوماً يسبق النتيجة ولايمكن للنتيجة ان تسبق السبب وعليه فأن مقارنة حجم معاملي الارتباط بين متغيرين عبر الزمن ترشدنا الى اي المتغيرين هو السبب وآيهما هو النتيجة وبما أن معامل

الارتباط بين آ١ وب٢ أي آ هو ٠,٦٠ اكبر من ب١ آ٢ وهو ٠,٤٥ فأن المتغير آ هو السبب والمتغير ب هو النتيجة وليس العكس .

ويرى روزل وكامبل (Rozelle & Campbell ، ١٩٦٩ ، ص٧٥) ان استنتاجا كهذا لايقتصر على اثبات الغرض ان المتغير آ هو سبب في المتغير ب وانما يتضمن رفض الفرضيات البديلة الاخرى ويضيف رزول وكامبل ان هناك أربعة فرضيات في أي تصميم لتحليل الارتباط المتقاطع المتفارت زمنياً وهي :

(آ) الزيادة في آ تؤدي الى الزيادة في ب ، كما ان النقصان في آ تؤدي الى النقصان في ب .

(ب) الزيادة في آ تؤدي الى النقصان في ب ، كما ان النقصان في آ يؤدي الى الزيادة في ب .

(ج) الزيادة في ب تؤدي الى الزيادة في آ ، كما ان النقصان في ب تؤدي الى النقصان في آ .

(د) الزيادة في ب تؤدي الى النقصان في آ كما ان النقصان في ب يؤدي الى الزيادة في آ .

ويرى العالمان انه اذا كان معامل الارتباط آ١ ب ٢ معامل الارتباط بين ب١ آ٢ فان مايمكن استنتاجه هو ان التأثير المشترك آ تزيد من ب) وان (ب تقلل من آ) اكبر من التأثير المشترك (ب تزيد من آ) و(آ تقلل من ب)وهذا محور ماسماه كل من يي وكيج Yee & Gage (١٩٦٨ ، ص ١٦٥) الخلط في مصدر اتجاه التأثير للمتغيرات المرتبطة The confounding of the source and direction of influence of the correlated variables)

وقد بينا انه اذا كان معامل الارتباط بين آ١ب٢ معامل الارتباط بين آ٢ب١ فاما ان آقد تسبب تغيرات في ب الاتجاه المتماثل congruent اي الزيادة في الاتفاق بين درجات آ و ب او ان ب قد تسبب في احداث تغيرات في الاتجاه المضاد اي تقليل الاتفاق بين درجات آ و ب .

٢ — تحديد الفترة الزمنية بين مرتي القياس :

في دراسة أجراها ايرون وجماعته Fron et al (١٩٧٢ ص ٢٥٣ — ٢٦٣) عن العلاقة السببية بين السلوك العدواني ومشاهدة برامج التلفزيون العنيفة استخدموا فترة زمنية

امدها ١٠ سنوات ، وفي دراسة اخرى اجراهـا لولر Lawler (١٩٦٨ ، ص ٤٦٢–٤٦٨) للعلاقة السببية بين اتجاهات التوقع للعاملين مع تقديرات العامل لنفسه وتقديرات نظائره والمشرفين عليه له كانت الفترة الزمنية بين مرتي القياس سنة كاملة .

وفي دراسة اخرى للولر وستيل Lawler & Suttle (١٩٧٣ ، ص ٤٨٢ – ٥٠٣) . لدراسة العلاقة السببية بين عناصر نظرية التوقع (التوقع ، الفائدة العملية والجاذبية) ، وتقديرات المدراء والعمال لانجاز العمال انفسهم كانت الفترة الزمنية ٦ شهور .

اما مايلز Miles (١٩٧٥ ، ص ٣٣٤ – ٣٣٩) فقد استخدام فترة زمنية امدها ٤ شهور لدراسة العلاقة السببية بين مدركات الافراد عـن صراع الـدور وغموضه وبين الرضا عن العمل .

اخيراً اجرى وانوس Wanous (١٩٧٤ ، ص١٣٩ – ١٤٤ .) دراسة للعلاقة السببية بين الرضا عن العمل ومستوى انجاز الفرد جعل الفترة الزمنية فيها شهرين بين مرتـي القياس .

يتضح مما تقدم ان هناك تفاوتاً كبيراً في طول الفترة الزمنية المستخدمة بين مرتي القياس تراوحت بين شهرين الى ١٠ سنوات . فما السبب في تباين طول الفترة الزمنية وماهو الاساس في تقرير هذه الفترة الزمنية ؟

ان الاجابة عن هذين السؤالين واحدة فالسبب في تباين الفترة الزمنية يعزى الى اختلاف الظواهر النفسية المدروسة وكذلك طبيعة العلاقة السببية بين هذه الظواهر . كما ان تحديد هذا الفترة الزمنية يفرضه طبيعة الظواهر المدروسة من حيث درجة البساطة والتعقيد وكذلك طبيعة العلاقات السببية بين تلك الظواهر .

وعليه فان تحديد الفترة الزمنية بين مرتي القياس لاي متغيرين (ظاهرتين) يتناسب تناسبا طردياً مع بساطة القياس او التعقيد لتلك الظواهر وطبيعة العلاقة بينها ، فكلما كانت الظواهر بسيطة وعلاقتها واضحة كلما قصرت الفترة الزمنية والعكس صحيح اي كلما كانـت الظواهر اكثر تعقيداً والعلاقات بينها كذلك كلما طالت الفترة الزمنية بين مرتي قياسهما.

٢ – عينة البحث

لما كان البحث الحالي يرمي الى الكشف عن علاقة سببية بين متغيرين فعليه يمكن تصنيف هذا البحث بأنه واحداً من البحوث الكشفية Exploratory studies والتي قـد

تنتهي بأن تنير الطريق للتعرف على اهمية الفروض التي ينبغي ان توضع موضع البحث والتجربة في البحوث التالية ابراهيم وآخرون ١٩٦١ ص١٨٤ ، ١٨٦ — ١٩٥) .

ان هذا النوع من البحوث لايشترط في اجرائه اخذ عينة كبيرة مماثلة للمجتمع الاصلي كما هو الحال في البحوث الميدانية عامة والمسحية خاصة . ففي الدراسات المسحية والغرض تحديد حجم ظاهرة معينة من المفضل ان تكون العينة ممثلة للمجتمع ، وتوخياً في تمثيل العينة للمجتمع يجب ان تكون اكبر مايمكن لانه كلما اقتربت العينة من حجم المجتمع كلما كانت اكثر تمثيلا له وكلما قل احتمال الخطأ المعياري للقياس على تلك العينة .

اما في الدراسات الكشفية فالاقتصار على عينة معقولة يفي بالغرض . والسؤال هو ماهو الحجم المعقول للعينة في هذا البحث ؟

يرى كوهين Cohen ١٩٧٧ ، ص١٤ ان هناك اربعة مؤشرات اساسية تترابط فيما بينها بقاعدة محددة ، وان معرفة ثلاثة من هذه المؤشرات تمكننا من معرفة المؤشر الرابع والمؤشرات هي : —

١) رمز العينة ويرمز له بالرمز n

٢) مستوى الدلالة ويرمز له بالرمز الفاً وهذا المستوى يحدد حجم الخطأ من النوع Typel error والذي يمكن تعريفه بان احتمال رفض الفرضية الصغرية عندما تكون في الواقع صحيحة .

٣) القوة الاحصائية للاختبارات المستخدمة في البحث ويرمز له بالرمز هي احتمال الخطأ من النوع الثاني Type I error

والاخير هو قبول الفرضية الصغرية عند ماتكون في الواقع غير صحيحة اما القوة الاحصائية للاختبارات فهي رفض الفرض الصغرية عندما تكون في الواقع غير صحيحة.

٤ — حجم التأثير Effect size ويرمز لها بالرمز γ جاما وهي حجم الخطأ في الفرضية البديلة .

ولتحديد حجم العينة فأننا بحاجة لمعرفة بقية المؤشرات ، فباستخدام مستوى دلالة مقداره ٠،٠٥ وقوة احصائية للاختبار مقدارها ٠،٨٠ وحجم تأثير مقداره ٠،٢٠ احد المؤشران الاخير ان من دراسة مسحية طولية للمقاييس المستخدمة في مختلف المجالات عبر فترة زمنية زادت على الاربعين سنة (دنيت Dunnette ١٩٧٦ ص٤٩٩ .)

وفقاً لهذه المؤشرات وبالرجوع الى جداول كوهين Cohen ١٩٧٧ ص ٢٥٨ فـأن حجم العينة هو ١٩٦ فرداً . ان نقصان حجم العينة عن هذا الرقم اوماقاربه بصورة ملحوظة يعرض الباحث للوقوع في خطأ من النوع الاول Type I error أي ان مستوى الدلالة التي يستخدمها في البحث يكون في الواقع اعلى من ٠,٠٥ ، كما ان — زيادة حجم العينة وبصورة ملحوظة ايضاً عن هذا الرقم بجعل الاختبارات الاحصائية ذات دلالـة احصائية بصورة مؤكدة ؛ اذ من المعروف ان الدلالة الاحصائية هي وظيفة لحجم العينة فكلما كبر حجم العينة كلما كانت الاختبارات دالة احصائياً دوماً . والدلالة الاحصائية الناجمة في مثل هذه الحالة لاتعزى الى طبيعة الظاهرة قيد البحث بقدر ما هي ناجمة عـن كبر حجم العينة .

وبناء على كل ماتقدم فقد تكونت عينة البحث من ١٩٦ فرداً اختيروا عشوائياً مـن المجتمع الاصلي للعاملين والعاملات في معمل النسيج والغزل الصوفي في الكاظمية / بغداد وقد اتصفت عينة البحث بالخصائص التالية :

١ — كان عدد العاملين الذكور ٥٤ عاملا بينما كان عدد العاملات الاناث ١٤٢ عاملا

٢ — تراوحت اعمار الغالبية من العمال الذكور ومن العاملات الاناث بين ٢٩ — ٣٠ عاماً جدول رقم (١) .

٣ — كان حوالي نصف عدد كل من العمال الذكور والعاملات الاناث من ذوي مرحلة الدراسة الابتدائية (جدول رقم ٢) .

٤ — كانت اكبر نسب من العاملين الذكور ومن العاملات الاناث ممن قضوا فترة خدمة امدها عشر سنوات فما دون (جدول رقم ٣) .

٥ — بينما كان حوالي نصف العاملين الذكور من غير المتزوجين كان حوالي نصف العاملات الاناث من المتزوجات (جدول رقم ٤) .

جدول رقم (١) : يبين توزيع افراد العيّنة من الذكور والاناث حسب الفئات العمريه .

فئات العمل		٢٠ – ٢٩	٣٠ – ٣٩	٤٠ – ٤٩	٥٠ – ٥٩	المجموع
الذكور	العدد	١٢	٣٠	٨	٤	٥٤
	النسبة المئوية	٢٢,٢ ٪	٥٥,٦ ٪	١٤,٨ ٪	٧,٤ ٪	١٠ ٪
الاناث	العدد	١٨	٧٥	٢٧	٢٢	١٤٢
	النسبة المئوية	١٢,٧ ٪	٥٢,٨ ٪	١٩ ٪	١٥,٥ ٪	١٠ ٪
الذكور	العدد	٣٠	١٠٥	٣٥	٢٦	١٩٦
الاناث	النسبة المئوية	١٥,٣ ٪	٥٣,٦ ٪	١٧,٩ ٪	١٣,٢ ٪	١٠٠ ٪

جدول رقم (٢) مستويات التحصيل الدراسي لعينة العاملين الذكور والعاملات الاناث

التحصيل الدراسي الجنس		محوالامية	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الاعدادية	المجموع
العاملون الذكور	العدد	٥	٣٠	١٢	٧	٥٤
	النسبة المئوية	٩,٢ ٪	٥٥,٦ ٪	٢٢,٢ ٪	١٣ ٪	١٠٠ ٪
العاملات الاناث	العدد	٣٥	٧٠	٢٧	١٠	١٤٢
	النسبة المئوية	٢٤,٧ ٪	٤٩,٣ ٪	١٩ ٪	٧ ٪	١٠٠ ٪
العاملون العاملات ذكوراً وأناثاً	العدد	٤٠	١٠٠	٣٩	١٧	١٩٦
	النسبة	٢٠,٤ ٪	٥١ ٪	١٩,٩ ٪	٨,٧ ٪	١٠٠ ٪

جدول رقم (٣) سنوات الخدمة لافراد العينة من العاملين الذكور والعاملات الاناث

فئات سنوات الخدمة / الجنس		سنة ٠٠ — ١٠	سنة ١١ — ١٩	سنة ٢٠ — ٢٩	المجموع
العاملون الذكور	العدد	٣٨	١٣	٣	٥٤
	النسبة المئوية	٧٠ر٣٪	٢٤ر١٪	٥ر٦٪	١٠٠٪
العاملات الاناث	العدد	٦٧	٦٣	١٢	١٤٢
	النسبة المئوية	٤٧ر٢٪	٤٤ر٣٪	٨ر٥٪	١٠٠٪
العاملون والعاملات	العدد	١٠٥	٧٦	١٥	١٩٦
	النسبة	٥٣ر٥٪	٣٨ر٨٪	٧ر٧٪	١٠٠٪

جدول رقم ٤ الحالة الاجتماعية لافراد العينة من العاملين الذكور والعاملات الاناث .

الحالة الاجتماعية الجنس		متزوج	اعزب	مطلق	ارمل	المجموع
العاملون الذكور	العدد	١٦	٢٩	٧	٢	٥٤
	النسبة المئوية	٢٩ر٦٪	٥٣ر٧٪	١٣٪	٣ر٧٪	١٠٠٪
العاملات الاناث	العدد	٧٣	٢٥	١٩	٢٥	١٤٢
	النسبة المئوية	٥١ر٤٪	١٧ر٦٪	١٣ر٤٪	١٧ر٦٪	١٠٠٪
العاملون والعاملات	العدد	٨٩	٥٤	٢٦	٢٧	١٩٦
	النسبة المئوية	٤٥ر٤٪	٢٧ر٦٪	١٣ر٣٪	١٣ر٧٪	١٠٠٪

ادوات البحث :

بما ان البحث يستهدف ايجاد العلاقة السببية بين متغيرين هما الرضا عن العمل ومستوى الانتاجية فقد تطلب ذلك استخدام الادوات التالية لقياس هذين المتغيرين وهما :

١ — مقياس الرضا عن العمل : استخدم في البحث مقياس روبرت هوبوك للرضا عن العمل المترجم من قبل الدكتور عدلي كامل فرح (١٩٦١) . وهذا المقياس لايختص بمهنة معينة وعليه فقد استخدم على نطاق واسع وفي كثير من البحوث والدراسات المتعلقة بالرضا عن العمل في اقطار عديدة . وقد ظهر لأول مرة في ايطاليا عام ١٩٣٤ . كما قد طبق ايضاً على مجموعات من العاملين في مهن مختلفة شملت اصحاب الاعمال الفنية والادارية والتجارية والاعمال اليدوية بمختلف مستوياتها وذلك في قرية نيوهوب في ولاية بنسلفانيا الامريكية (روبنسون Robinson ١٩٥٩ ص ٦٧١ — ٦٧٥) .

يتكون المقياس من اربعة اسئلة تتعلق بالعمل بعد كل سؤال سبع اجابات متدرجة من الرضا العام وحتى عدم الرضا اطلاقاً . ومن الجدير بالذكر ان المنصوري قد استخدم هذا المقياس في دراسته التي حصل بموجبها على درجة الماجستير من جامعة بغداد عام ١٩٦٨ وقد استخدمه المنصوري كمحك لقياس صدق المقياس الذي قام باعداده بنفسه ولدى حساب معاملات الارتباط بين درجات قياس المنصوري ومقياس هوبوك على عينة من المعلمين والمعلمات وجد ان معامل الارتباط بالنسبة للمعلمين كان ٠,٨٧ وبالنسبة للمعلمات كان ٠,٨٩ وهذه الارتباطات عالية مما يدلل على صدق هذا المقياس وصلاحيته للاستخدام في البيئة العراقية (المنصوري ص١٤٧) .

ملحق رقم (١)

٢ — مقياس الانتاجية (استمارة تقويم الانتاجية) كان بود الباحث ان يستخدم مقياساً موضوعياً لتحديد مستوى انتاجية العامل . كان عدد القطع التي ينتجها العامل يومياً او اسبوعياً . ولعدم انطباق هذا المقياس الموضوعي على كافة افراد العينة فقد استخدم مقياس ذاتي قام بموجبه المشرفون على العاملين بتقييم انتاجية افراد العينة آخذين بنظر الاعتبار عدد القطع التي ينتجها العامل حيثما توفر ذلك له . وقد استخدم مقياس خماسي لذلك وذلك على النحو التالي :

عال جداً ، عال ، متوسط ، واطئ ، واطئ جداً . (ملحق رقم ٢) .

تحكيم معاومات المقياسين

في مقياس الانتاجية حيث استخدم مقياس خماسي متدرج اعطيت درجة واحدة لكل وحدة قياس وقد تراوحت هذه الدرجات بين (١) و (٥) متدرجة من الاوطأ الى الاعلى .
وفي مقياس هوبوك للرضا عن العمل والذي استخدم مقياساً سباعياً اعطيت اجابة كل سؤال درجة واحدة من سبع درجات متدرجة من الاوطأ الى الاعلى وبذلك كانت الدرجة القصوى للفرد على المقياس هي ٢٨ في حين كانت الدرجة الدنيا ٤ .

ونظراً لاختلاف التباينات في هذه المقاييس فقد حولت الدرجات الخام الى درجات قياسية standard scores وقد استخدمت هذه الدرجات القياسية في حساب معاملات الارتباط المختلفة في البحث .

الوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث :

الوسيلة الاساسية التي استخدمت في هذا البحث هي معامل الارتباط ، وبصورة محددة ونظراً لأن المتغيرين استخدما بصورة مستمرة Continuous varibles فقد استخدم معامل ارتباط بيرسن Product Moment Correlation(P.M.C)Pearson وذلك لايجاد العلاقة بين درجات كل من الرضا عن العمل والانتاجية في مواطن مختلفة تطلبها اسلوب البحث *.

وكتطوير لمعامل الارتباط استخدم اسلوب احصائي جديد قدمه فيكتور فروم واطلق عليه اسم الارتباط الديناميكي Dynamic Correlations (فروم Vroom ، ١٩٦٦ ص٥٧ ـ ٧٠) كان الغرض منه التأكد من عدم وجود عامل ثالث يتسبب في وجود علاقة جودرية بين اى عاملين كالرضا عن العمل والانجاز ويتلخص هذا الاسلوب في قياس المتغيرين المطلوب دراسة العلاقة السببية بينهما في وقتين متباعدين وقد كان الرضا عن العمل والانجاز قد قيسا في المرة الاولى وتم الحصول على درجات افراد العينة للمتغيرين وبعد فترة زمنية امدها شهران قيست المتغيرات مرة ثانية ، وبذلك توفر قياسان لكل من الرضا عن العمل والانجاز ، ثم طرحت درجات القياس الاول من درجات القياس الثاني لكل من المتغيرين ونتج عن ذلك فروق الدرجات لكل من القياسين ثم وجدت العلاقة الارتباطية بين فروق الدرجات لهذين المتغيرين ، وبذلك فان الارتباط الديناميكي يقيس العلاقة الارتباطية

(*) حسبت معاملات الارتباط بواسطة برامج الحاسبة الالكترونية التابعة للمنشأة العامة للمشاريع النفطية .

بين فروق الدرجات لمتغيرين قيسا في زمنين مختلفين . ومن ثم اختبار الدلالة الاحصائية لمعامل الارتباط هذا فان كان دالاً احصائياً فهذا يعني ان هناك عاملاً ثالثاً يتسبب في هـــذا ، الفرق الدال احصائياً اما اذا لم يكن معامل الارتباط دالاً احصائياً ، فيعني انه ليس هناك عامل ثالث يتدخل في العلاقة بين المتغيرين .

نتائج البحث ومناقشتها :

١ـ العامل الثالث : معامل الارتباط الديناميكي بين فروق الدرجات المطلقـــة لمرتي القياس (٠,٠٩) ولدى اختبار الدلالة الاحصائية لمعامل الارتباط هذا باستخدام جداول جلفورد Guilford (١٩٧٦ ص٥٣٢) . عند درجة حرية مقدارها ١٩٤ (اتضح انه غير دال احصائياً . وهذا بدوره يعني عدم وجود عامل ثالث قد يتسبب في العلاقة بـــين مستويات الرضا عن العمل والانتاجية وعليه يمكن الاطمئنان الى ان هناك علاقة سببية بين الرضا عن العمل والانتاجية وان هذه العلاقة متأتية من احدى هذين العاملين وليس من عامل آخر .

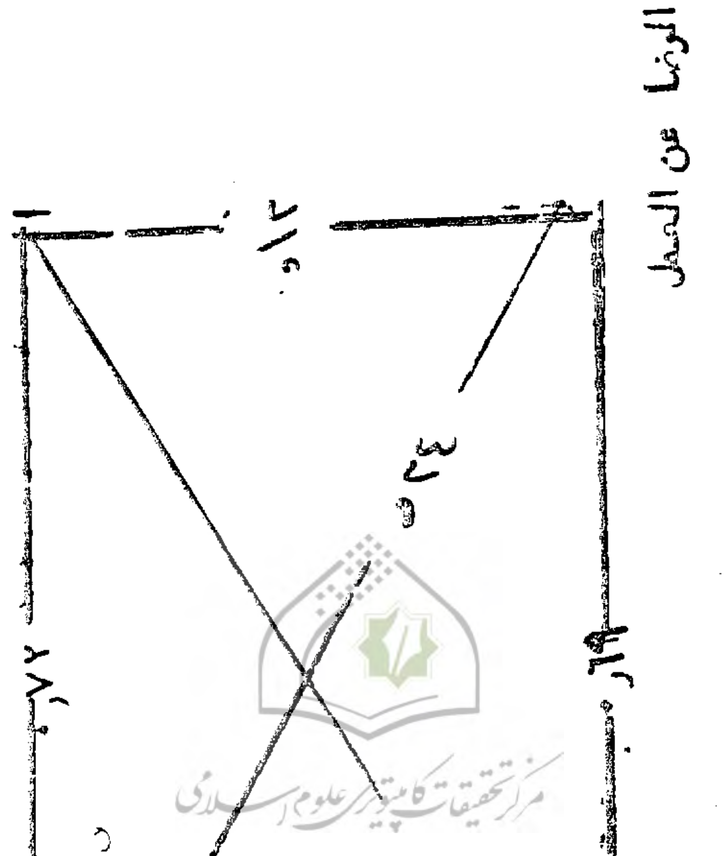
٢ ــ العلاقة السببية بين مستويات الرضا عن العمل والانتاجية :

يتضح من الشكل رقم (٢) ان جميع انواع معاملات الارتباط بين الدرجات القياسيـة للعلاقات المختلفة بين المتغيرين ، كانت موجبة . سواء الارتباطات الذاتية (اعادة الاختبار) وهي ٠,٧٢ ، ٠,٦٩ او التلازمية (المتزامنة) وهي (٠,١١ ، ٠,١٢) او التنبؤية (المتقاطعة) وهي (٠,٢١ و ٠,٢٤) ولدى اختبار مستويات الدلالة الاحصائية لهذه المعاملات اتضح مايلي :

ان معاملي الارتباط لاعادة الاختبار كانا عاليين نسبياً وكانا دالين احصائياً ايضاً عند مستوى اقل من (٠,٠٥) وهذا متوقع فهي مقاييس اثبات الاختبارات المستخدمة لقياس كل مـــن الانتاجية والرضا عن العمل وهذا يدل على ان الاداتين تتصفان بثبات عال يجعلهما صالحين للاستخدام في البحث . اما الارتباطان التلازميان فقد كانا واطئين تقريباً وهما (٠,١١ ، ٠,١٢) ولم يكونا دالين احصائياً عند مستوى ٠,٠٥)

اما الارتباطان التنبؤيان واللذان يعنياننا هنا اكثر من غيرهما فقد كانا دالين احصائياً . فالارتباط بين الرضا عن العمل والانتاجية كان (٠,٢١) اي انه دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وكذلك الارتباط بين الانتاجية والرضا عن العمل فقد كان (٠,٢٤) وهو دال احصائياً ايضاً عند مستوى اقل من (٠,٠١) ورغم ان كليهما دال احصائياً الا ان قيمـــة

معامل الارتباط بين الانتاجية والرضا عن العمل اكبر من ذلك الذي بين الرضا عن العمل والانتاجية .



شكل رقم (٨)

ان لكل من هاتين السمتين المميزتين لمعاملات الارتباط التنبؤية (المقاطعة دلالاته وتفسيره الخاص . فمن ناحية الدلالة الاحصائية لكليهما يعني ان هناك علاقة سببية متبادلة بين العاملين : الرضا عن العمل والانتاجية الى انه بينما يكون مستوى الانتاجية سبباً في الرضا عن العمل : يمكن للرضا عن العمل ان يكون سبباً مؤدياً الى زيادة الانتاجية وبهذا تتفق نتيجة البحث هذه مع الاتجاه الثالث من الدراسات السابقة والذي مفاده ان هناك علاقة سببية دورية بين مستويات الرضا عن العمل والانتاجية ، وهو بدوره يتفق مع الاتجاه الأول والذي مفاده ان مشاعر الرضا عن العمل تسبب في زيادة مستوى الانتاجية .

ومن ناحية كون معامل الارتباط بين الانتاجية والرضا عن العمل هو الاكبر فهذا يعني ان هناك ميلاً اكبر ورجحاناً ابرز لكون الانتاجية سبب في الرضا عن العمل على العكس . وبهذا تتفق نتيجة البحث مع نتائج الاتجاه الثاني من الدراسات السابقة .

ان مايمكننا استنتاجه بهذا الصدد هو انه بينما يتسبب شعور الفرد بالرضا عن العمل الى زيادة مستوى انتاجيته في كثير من الاحيان فأن مستوى انتاجية الفرد يتسبب في رفع شعوره بالرضا عن العمل في جميع الحالات .

وبهذا فقد جاءت نتائج هذه الدراسة تجمع بين الاتجاهات الثلاث التي توصلت اليها الدراسات السابقة . وهذا يدلل على ان كلا من الاتجاهات الثلاثة يصلح لتفسير بعض المواقف . وفي مجالات صناعية معينة . ولكن هل ان ذلك يعني انه ليس هناك اتجاه يتميز بصورة واضحة عن بقية الاتجاهات ؟ ان اجابة حاسمة لهذه تتطلب اجراء المزيد من البحوث والدراسات على عينات مأخوذة من بيئات صناعية مختلفة . فعلى الرغم من السلامة الداخلية التي تتميز بها الدراسة الحالية الا ان اقتصار عينة الدراسة على مجال صناعي واحد هو عمال وعاملات الغزل والنسيج الصوفي يتضمن تهديداً للسلامة الخارجية ، ويجعل من الصعب تعميم نتائج هذه الدراسة على العاملين في مجالات صناعية اخرى ، كما ان محدودية التباين Restriction fo Range في المتغيرات التي وضعت العينة بكاملها كانت سبباً في انخفاض معاملات الارتباط ، ان اوصاف العينة دلت على ان الغالبية العظمى من افرادها كن من الاناث العاملات فقد بلغت نسبتهن ٧٢،٤ ٪ من مجموع العينة كما ان ٧٢ ٪ من افراد العينة من الجنسين قد انحصرت اعمارهم بين ٢٠ — ٤٩ سنة وكذلك نسبة كبرى من افراد العينة مقدارها ٧١،٤ ٪ هم من خريجي مراكز محو الامية وذوي المرحلة

يتعاق بسنوات الخدمة لافراد العينة فقد انحصرت ٩٢,٣ ٪ قد تراوحت سنوات خدمتهم في فئتين هما دون العشر سنوات وما بين ١٠ — ١٩ سنة .

واخيراً فأن غالبية من افراد العينة وبنسبة مقدارها ٤٥,٤ ٪ كانوا من المتزوجين و ٢٧,٦ ٪ من غير المتزوجين ..

ان النتائج في اعلاه تشير الى انه ليس هناك احتمال بوجود علاقة واحدة صحيحة بين متغيري الرضا عن العمل والانتاجية . واحياناً تشير النتائج الى انه ليست هناك علاقة بين الرضا عن العمل والانتاجية اطلاقاً بحيث تكون متفقة مع الرأي بأن الظروف يمكن ان تهيأ عن طريق انظمة الاجور والمكافئات بحيث تؤيد اي نموذج سببي .

وعلى كل فيبدو ان هناك عوامل اخرى اضافة الى انظمة الاجور والمكافئات تبرر جوهرية العلاقة بين مستويات الرضا عن العمل والانتاجية مثل نوع الرضا عن العمل او الخبرة العملية للافراد ونوع بيئة العمل التي يعملون فيها .

ان تحديداً أكثر للعلاقة السببية بين مستويات الرضا عن العمل والانتاجية يتطلب اجراء المزيد من البحوث تحدد بالتفصيل مواقف العمل المختلفة وعينات الافراد ومقايس كل من الرضا عن العمل والانتاجية على العلاقات السببية بين مستويات الرضا عن العمل والانتاجية .

مصادر البحث

المصادر العربية

(١) ابراهيم ، نجيب اسكندر وآخرون ، الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي ، القاهرة ، مؤسسة المطبوعات الحديثة ، الطبعة الثانية ، ١٩٦١ .

(٢) عيسى ، مصطفى محمد ، تحليل المسار ، اساوب حديث من مناهج البحث في علم النفس ، مجلة آداب المستنصرية ، العدد الثامن ، ١٩٨٤ .

(٣) فرج ، عدلي كامل ، الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالتعليم الثانوي / بحث غير منشور ، القاهرة ، ١٩٦١ .

(٤) المصوري ، محسن ، الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية النجف الاشرف ، مطبعة النعمان ، ١٩٧٠ .

المصادر الأجنبية :

5. Brayfield, A. & Crocker,W. Employee Attitudes and Employee Performance, *Psychological Bulletin*, 1959, Vol. 52 P. 396-424.

6. Campbell D., & Stanely, J. Experimental and quasi- Experimental Designs for Research. Chicago, Rand Mc-Nally, 1969.

7. Cohen, J. Statistical Power Analysis in the Behavioral Sciences, N.Y. The Academic Press, 1977.

8. Dunnette, E. (Ed) .Industrial/Organizational Psychology N.Y. Rand McNally, 1976.

9. Eron, L. et al. Does TV Violence Cause Aggression? American Psychologist, 1972, Vol. 27, P. 253-263.

10. Guilford, B. Fundamental Statistics in Psychology & Education. N.Y. McGraw Hill, Book Co. 1976.

11. Herzberg. F. et al. Job Attitudes, a Review of Research and Opinion. Psychological Service of Pittsburgh, 1957.

12. Lawler, E. A Correlational-Causal Analysis of the Relationship between Expectancy Attitudes and Job Performance. Journal of Applied Psychology, 1968 Vol 52 P. 462–468.

13. Lawler E. & Suttle J. Expectancy Theory and Job Behavior Organizational Behavior and Human Performance, 1973 Vol. 9 P. 482–503.

14. Lewin M. Understanding Psychological Research, N.Y John Wiley and Sons, 1979.

15. Locke, E. Job Satisfaction and Job Performance. Organizational Behavior and Human Performance, 1970. Vol. 5, P. 484–500.

16. Miles. R. An Empirical Test of Causal Infernece between Role Perceptions of Conflict and Ambiquity and Varlous Personal outcomes. Journal of Applied Psychology, 1975 Vol. 60 P. 334–339.

17. Pelz D. & Andrews F. Detecting Causal Priorities in Panel Study Data, American Psychological Review, 1964 Vol. 29, P. 836–848.

18. Porter L. & Lawler E. Managerial Attitudes of performance Homewood, Illinois, 1968.

19. Robinson H. Job Satisfaction Researches of 1958. The personnel and Guidance Journal, 1959. Vol. 37.

20. Rozelle R. & Campbell D. More Plausible Rival Hypothesis in the Cross-lagged Panel Correlation Technique, Psychological Bulletin, 1969, Vol. 71, P. 74–80.

21. Schwab D. & Cummings L. Employee Performance and Satisfaction with work Roles: A Review and Interpretation of Theory. Industrial Relations 1970. Vol. 9, P. 408–430.

22. Siegel T. & Bowen D. Satisfaction and Performance, Causal Relationships and Moderating Effects. Journal of Vocational Behavior, 1971, Vol. 1, P. 263–269.

23. Sutermeister, R. Employee performance and Employee Need Satisfaction, Which Comes First? California Managerial Review, 1971, Vol. 13, P. 43–47.

24. Vroom V., A Comparison of Statistic and Dynamic Correlational Methods in the Study of Organizations. Organizational Behavior & Human Performance, 1966 Vol. 1, P. 55–70.

25. Wanous J. A Causal–Correlational Analysis of the Job Satisfaction and Performance Relationship. Journal of Applied Psychology, 1974, Vol. 59, P. 139–144.

26. Yee A. & Gage N., Techniques for Estimating the Source and Direction of Causal Inference in Panel Data, Psychological Bulletin, 1968, Vol. 70, P. 115–126.

ملحق رقم (١)

استفتاء عمال وعاملات المنشأة العامة للغزل والنسيج الصوفي في بغداد الكاظمية

الاسم　　　الجنس　　ذكر　　انثى

العمر　　　التحصيل الدراسي

الحالة الاجتماعية — متزوج / أعزب / أرمل / مطلق

المدة التي قضاها في العمل : —

عزيزنا العامل / العاملة : —

تعتبر بعض الاعمال اكثر اثارة للاهتمام وبعثاً على الرضا من غيرها ،ونود ان نعرف شعورك نحو عملك .

يحتوي هذا الاستفتاء على اربعة اسئلة تتعلق بعملك ،ويلي كل سؤال سبع اجابات مختلفة والمطلوب منك الاجابة عن جميع الاسئلة بدقة وإمانة .

ابدأ بالسؤال الاول واقرأ السؤال بامعان ثم اختر احدى الاجابات السبع التي تليه والتي تعبر عن رأيك إدق تعبير .

ضع علامة (✓) امام الاجابة التي تختارها ثم انتقل الى السؤال الذي يليه وهكذا حتى تنتهي من الاجابة .

لاحظ أنه لاتوجد اجابات صحيحة واخرى خاطئة .

الباحث

١ — اختر العبارة التي توضح مدى حبك لعملك من بين العبارات التالية ..

— اكره عملي للغاية
— اكره عملي كثيراً
— اكره عملي
— لاأكره عملي ولا أحبه
— احب عملي
— احب عملي كثيراً
— احب عملي للغاية

٢ — اختر العبارة التي تدل على المدة التي تشعر فيها بالرضا عن عملك ..

— اشعر بالرضا كل الوقت
— اشعر بالرضا معظم الوقت
— اشعر بالرضا فترة لابأس بها
— اشعر بالرضا نصف الوقت تقريباً
— اشعر بالرضا احياناً
— نادراً ما اشعر بالرضا
— لااشعر بالرضا ابداً

٣ — اختر العبارة التي تعبر افضل تعبير عن شعورك نحو تغيير عملك ..

— اود ترك هذا العمل فوراً اذا ما وجدت اي عمل آخر .
— اقبل اي عمل آخر يمكنني من كسب ما احصل عليه الآن
— اود ان اغير مهنتي
— ارغب في استبدال عملي الحالي بعمل آخر في نفس المهنة
— لست متلهفاً على تغيير عملي ، ولكنني افضل ذلك اذا ماوجدت عملاً افضل .
— ليس في استطاعتي ان افكر في اية اعمال استبدل بها عملي
— ان استبدل عملي بأي عمل آخر .

٤ — اختر العبارة التي تدل على رأيك عند مقارنة نفسك بالآخرين .

— لايحب احد عمله اكثر من حبي لعملي .
— احب عملي اكثر كثيراً مما يحب معظم الناس اعمالهم .
— احب عملي اكثر مما يحب معظم الناس اعمالهم .
— احب عملي بالقدر الذي يحب به غالبية الناس اعمالهم .
— اكره عملي اكثر مما يكره معظم الناس اعمالهم .
— اكره عملي اكثر كثيراً مما يكره معظم الناس اعمالهم .
— ليس هنالك من يكره عمله اكثر مني .

ملحق رقم (٢)

استمارة تقويم الانتاجية

١) اسم العامل / العاملة :ـ

٢) القسم الذي يعمل فيه :ـ

٣) تاريخ التعيين في المنشأة :ـ

الاخ المشرف :ـ

يرجى تقييم انتاجية العامل (العاملة) المذكور اسمه اعلاه وفق المقياس الخماسي المتدرج في ادناه والمطلوب ان تضع علامة (✓) على المستوى الذي يمثل انتاجية هذا العامل .

نود ان نطمئنك ان تقييمك هذا لن يستخدم الا لاغراض البحث العلمي فقط ولن يكون لها تأثير على العامل .

لذا نأمل ان تكون صريحاً ودقيقاً وموضوعياً في تقييمك له .

وشكراً لتعاونك معنا .

الباحث

ان مستوى انتاجية العامل في اعلاه هو

عال جداً :

عال :

متوسط :

واطيء :

واطيء جداً :

مكتبتنا العربية

الجغرافية

هيدرومورفومترية حوض ديالى

دراسة في الجيومورفولوجيا الطبيعية

الدكتور
مهدي محمد علي الصحاف
كلية التربية — جامعة بغداد

الدكتور
كاظم موسى محمد
ماجستير / الجغرافية الطبيعية

المقدمة

تمثل دراسة الاحواض المائية جانباً كبيراً من اهتمامات الجيومورفولوجي ، لما لهذه الاحواض من دلالات هيدرولوجية معينة . من حيث خصائص الصرف المائي وهيدرولوجية المجاري المائية وتكوين الرسوبيات Sediement yield والمساهمة في نشوء الاشكال الارسابية والحتية .

تمثل الدراسات الجيومورفولوجية القياسية (مورفومتري (Morphometry)) أحد الاتجاهات الحديثة في دراسة الاحواض النهرية سواءاً كانت احواض صرف صغيرة أم كبيرة . لذا يعتبر حوض الصرف النهري على وجه العموم الوحدة الاساسية الاكثر ملاءمة لاجراء البحوث المورفومترية . بسبب كون حوض الصرف الواحد ذا وحدة مساحية يتحدد بموجبه خصائص ومتغيرات يمكن قياسها بشكل كمي ، وعلى ذلك توفر اساس موضوعي للتحليل والمقارنة والتصنيف (١) .

وبناء على هذا الاساس تم اختيار حوض نهر ديالى كحوض صرف متكامل لاجراء دراسات مورفومترية قياسية متكاملة للحوض ، بغية استخلاص حصيلة وعلاقات ميكانيكية وكمية بين وضع الحوض الجيومورفولوجي والخصائص الهيدرولوجية للمجرى الرئيسي والروافد .

(١) باورلك ، ستولاو ، الافكار الحديثة في الجيومورفولوجي ، الكتاب السادس ، ترجمة وفيق الخشاب ، جامعة بغداد ، مطبعة جامعة بغداد ١٩٨٦ ص٢٨

يهدف البحث الى تحليل الخصائص المورفومترية التي تم قياسها للحوض بشكل عـام والاحواض الثانوية الفرعية منفردة وهي كالتالي : —

١ — الخصائص الشكلية للحوض .

٢ — الخصائص المساحية للحوض .

٣ — خصائص شبكة الحوض المائية .

ولقد تم الاعتماد في تحليل خصائص الحوض المورفومترية على اساس خرائط الحوض الطبوغرافية وخارطة شبكة الصرف المائي . (*)

حدود الحوض :

يمتد حوض نهر ديالى بين دائرتي عرض ١٣َ ٣٣° و ٥٠َ ٣٥° شمالا وبين خطي طول ٣٠َ ٤٥° و ٥٠َ ٤٧° شرقاً. يحده من الجنوب والجنوب الغربي نهر دجلة ومن الجنوب الشرقي خط تقسيم المياه الفاصل بين السهول (المروحية وادي ابي نفط وكلال كنكير)، يحده من الغرب حوض تغذية نهر العظيم، في حين يحده حوض نهر الزاب الصغير من الشمال والشمال الغربي، ويعد خط تقسيم المياه بين نهرالكارون (الدجيل) ونهر ابي سيروان حداً فاصلا بين هذين الحوضين في الشرق . لاحظ الشكل رقم (١).

لقد تم تقسيم حوض نهر ديالى الى عشرة احواض صرف ثانوية بهدف الوصول الى تحليل احواض الروافد التالية مورفومتريا (قياسياً). لاحظ الشكل (رقم ٢) .

١ — حوض رافد ابي سيروان .

٢ — حوض رافد تانجرو

٣ — حوض رافد زمكان

٤ — حوض رافد دماسان

٥ — حوض رافد قره تو

٦ — حوض رافد الوند.

٧ — حوض رافد كوردرة

(*) الخرائط التي تم الاستعانة بها في عملية التحليل المورفومتري للحوض

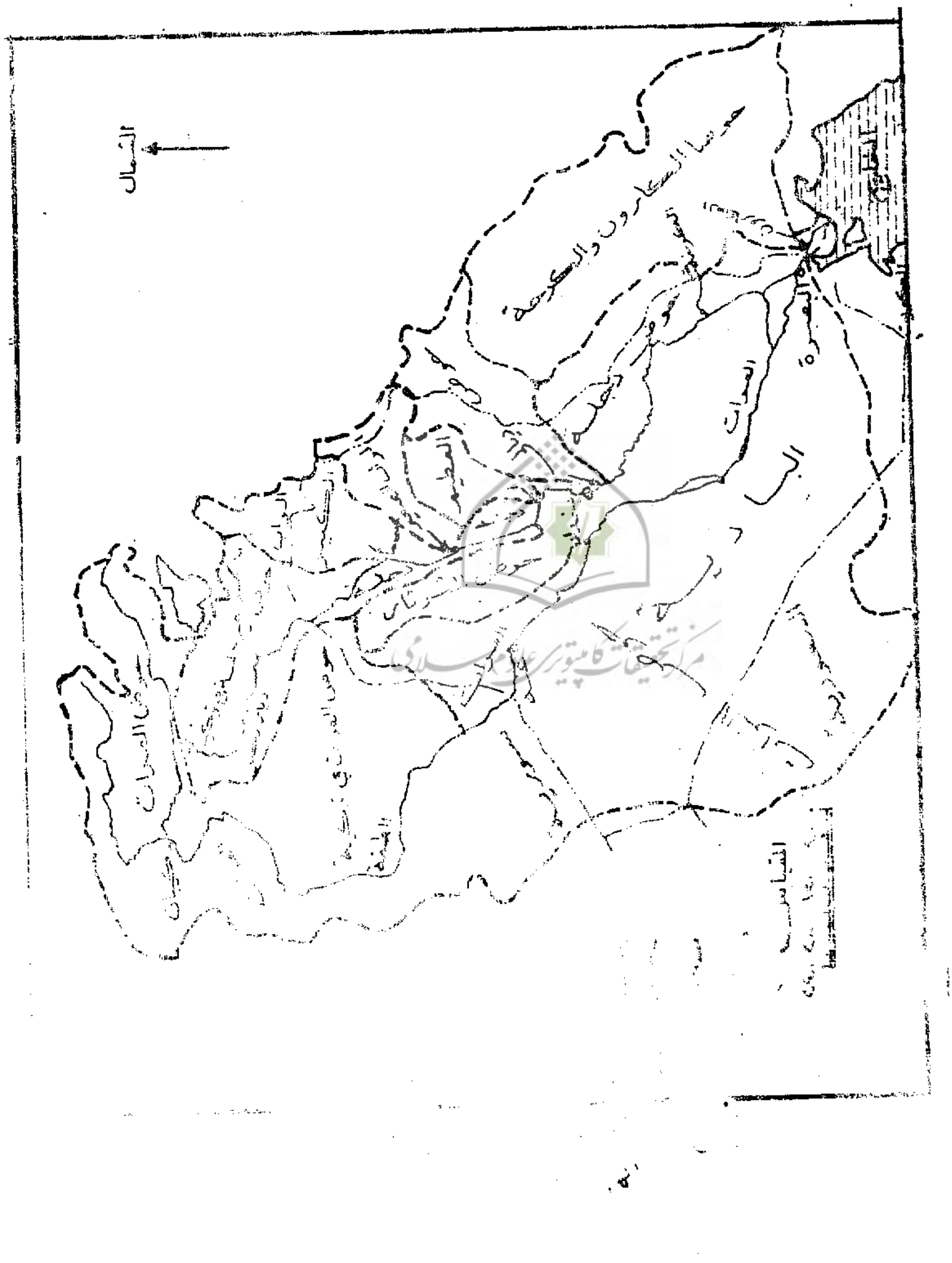
(أ) خارطة الشبكة الصرفية للحوض/ مقياس ١ : ٢٥٠٠٠٠

(ب) الخرائط الطبوغرافية للحوض/ مقياس ١ : ٢٠٠٠٠٠

٨ — حوض رافد نارين جاي

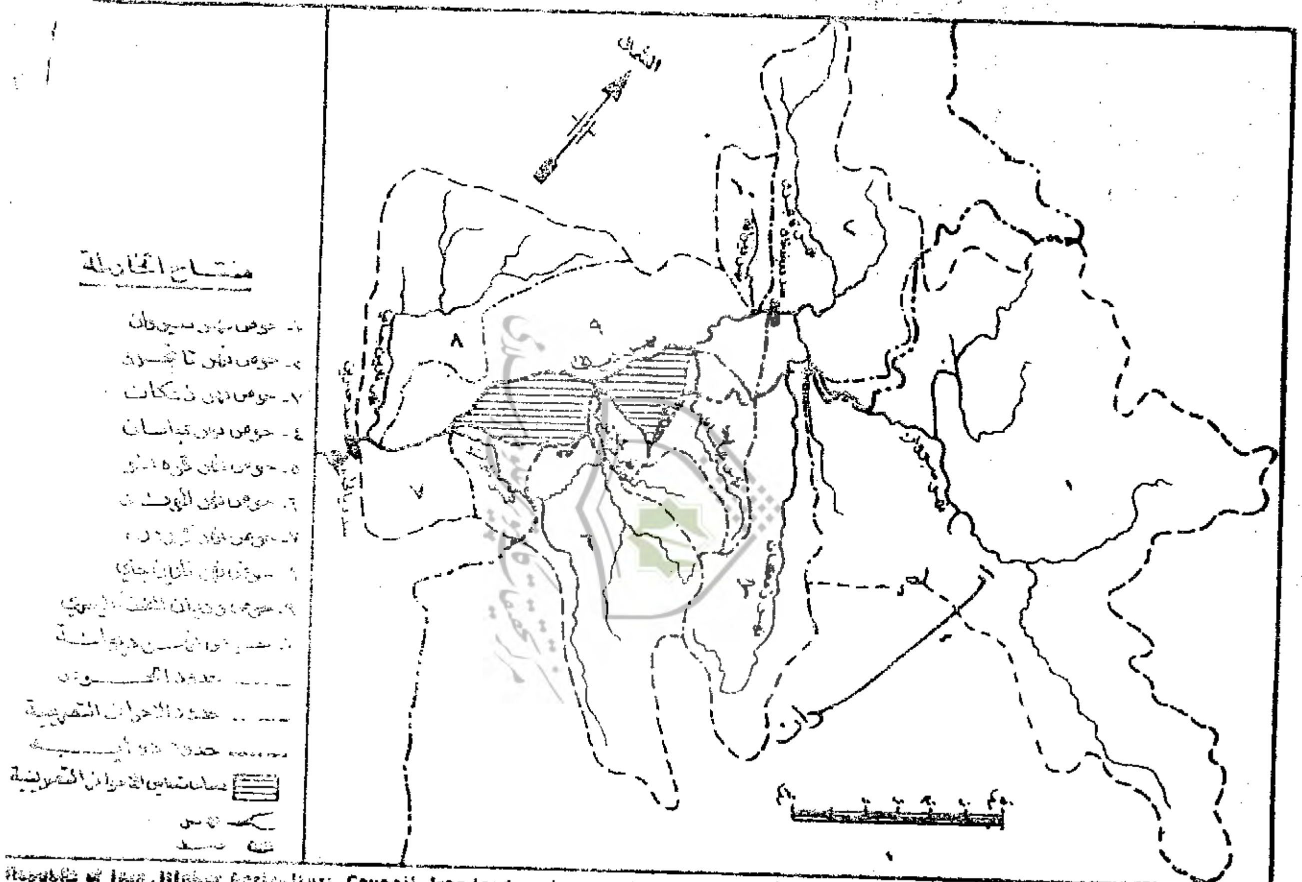
٩ — حوض وديان الضفة اليسرى من نهر ديالى .

١٠ — حوض رافد ديوانة.



(١) احواض نهري دجلة والفرات وروافدهما بحسبها منطقة الدراسة

شكل (٤) احواض الصرف الطبيعية لحوض النهر



المصدر :- Republic of Iraq, Higher Agriculture Council, Iraq land and water Resources study, proposal for general consultaate, TEScoa, comp, DWV, ILACO, HYS, 1972 (Figure 3)

١ ـ خصائص الحوض الشكلية :ـ

هو أحد خواص احواض الصرف النهرية المورفومترية الرئيسة، وبالرغم من أمكانية معرفة شكل حوض الصرف النهري من خلال ملاحظة خارطة الحوض، الا أن اجراء القياسات المورفومترية للحوض تقودنا الى الخروج بمحصلات عن العلاقات الكمية بين خصائص الشكل وهيدرولوجية الحوض.

ومن ابرز خصائص شكل الحوض هي نسبة تماسك المساحة ونسبة تماسك المحيط ومعامل شكل الحوض، حيث تشير نسبة تماسك المساحة الى اقتراب او ابتعاد شكل الحوض من الشكل الدائري، فالقيم المرتفعة من نتائج نسبة تماسك المساحة تشير الى اقتراب شكل الحوض من الصفة المستديرة، اما انخفاض نسبة تماسك المساحة فتشير الى ابتعاد شكل الحوض عن الصفة المستديرة. وبعبارة أخرى يمكن القول ان خطوط تقسيم المياه لاتسير بشكل منتظم وانما تمر بتعرجات واضحة.

يتم استخراج نسبة تماسك المساحة وفق القانون التالي: ـ (١)

$$\text{نسبة تماسك المساحة} = \frac{\text{مساحة الحوض / كم٢}}{\text{مساحة دائرة يساوي محيطها محيط الحوض نفسه / كم٢}}$$

أما نسبة تماسك المحيط فتستخرج من مقارنة محيط الحوض بمحيط دائرة لها نفس مساحة حوض النهر ويتم استخراجها وفق المعادلة التالية : (٢)

$$\text{نسبة تماسك المحيط} = \sqrt{\frac{١}{\text{نسبة تماسك المساحة}}}$$

تبلغ نسبة تماسك المحيط اكثر من الواحد الصحيح عادة ، اذ كلما ارتفعت قيمة نسبة تماسك المحيط يعني ابتعاد شكل الحوض عن الصفة المستديرة . أما معامل شكل الحوض فيستدل منه على مدى تباعد او تقارب شكل الحوض من الشكل الهندسي المثلثي ، فانخفاض

(١) حسن رمضان سلامة، التحليل الجيومورفولوجي للخصائص المورفومترية للاحواض المائية في الاردن ، دراسات، الجامعة الاردنية ، العدد ١ ، المجلد السابع، ١٩٨٠، ص١٠٢

Gerard, Boulton, Morphometric analysis of river Basin characteristie, London, 1965, P.4

قيم معامل الشكل يدل على اقتراب شكل الحوض من الشكل المثلث وارتفاع القيم يعني ابتعاد شكل الحوض عن الشكل الثلاثي الذي يتم استخراجه وفق المعادلة الاتية : (١)

$$\text{معامل شكل الحوض} = \frac{\text{مساحة الحوض / كم٢}}{\text{مربع طول الحوض / كم}}$$

للخصائص الشكلية السابقة تأثير في الوضع الهيدرولوجي للنهر وخاصة وضعية الصرف المائي ، فالاحواض المستطيلة الشكل تتصف بجريانات مائية منتظمة من الناحية الزمانية وبكميات تصريفية واطئة مقارنة مع الاشكال الحوضية القريبة من الشكل الدائري . بسبب تعرض الكميات التصريفية الى عاملي التبخر والتسرب خلال جريان المياه من المنبع الى المصب ، في حين تتصف الاحواض الدائرية الشكل بجريانات مائية غير منتظمة من الناحية الزمانية وبكميات تصريفية عالية بسبب سرعة وصول الموجات التصريفية من منطقة المنبع الى المصب .

يستنتج مما سبق ان طول فترة الفيضان في الاحواض النهرية المستطيلة أطول من الاحواض النهرية القريبة من الشكل الدائري ، وهذا يعني أن دلالة خطر الفيضان في الاحواض المائية المستطيلة اقل من دلالة خطر الفيضان في الاحواض المائية المستديرة *

أما قيمة معامل شكل الحوض فذات تأثير واضح في سرعة وصول الموجات المائية الى الذروة وفي نظام جريان النهر السنوي ، ففي حالة انخفاض قيم معامل شكل الحوض واقترابه من شكل المثلث مع كون منطقة المنبع تشكل رأس المثلث ومنطقة المصب تشكل قاعدة المثلث ، فان التصريف المائي يبلغ . الذروة مباشرة بعد سقوط الامطار ، كما ان الفترة الزمنية اللازمة لوصول موجة الفيضان من المنبع الى المصب تكون قصيرة جداً ، بينما يحصل العكس تماماً في حالة كون منطقة المنبع تشكل قاعدة المثلث ومنطقة المصب تشكل رأس المثلث . حيث يتطلب التصريف المائي الى فترة زمنية طويلة لوصول الذروة اولاً ثم الوصول الى منطقة المصب ثانياً بسبب اتساع مساحة الحوض اتجاه منطقة المنبع .

---

(١) حسن روضان سلامة ، التحليل الجيومرفولوجي للخصائص المورفومترية للاحواض المائية في الاردن ، مصدر سابق ، ص ١٠٢ .

(*) يقصد بدلالة خطر الفيضان بانه اقصى فيضان مسجل خلال فترة الرصد مقسوم على مساحة مساحة حوض التغذية بالكيلومترات المربعة.

عند تطبيق المعادلات الانفة الذكر على حوض نهر ديالى ومن خلال المعطيات المدرجة في الجدول رقم (١)، يتضح ان نسبة تماسك مساحة حوض النهر حتى موقع التصريف تبلغ ٠,٢٣٨ ، اي بمعنى ابتعاد شكل الحوض عن الشكل الدائري وعدم الانتظام في اتجاه خطوط تقسيم المياه بين حوض النهر والاحواض النهرية المجاورة وخاصة حوض نهر الزاب الصغير وحوض نهر العظيم، ان تأثير هذا الشكل في وضع النهر الهيدرولوجي يبدو واضحاً من حيث ارتفاع قيم فترة التلكؤ (*) الى ٤٨ ساعة وانخفاض دلالة خطر الفيضان الى ١٢,٧ وارتفاع نسبة تصريف الفيضان من التصريف الكلي الى ٦٦٪ لسنة ١٩٦٩ بسبب طول فترة فيضان تلك السنة الى ١٠٩ يوم والناجمة عن تأخر وصول الموجات المائية الى موقع التصريف طبقاً لخصائص شكل الحوض، في حين نلاحظ العكس تماماً في حالة دراسة خصائص شكل حوض نهر ديالى لحد موقع دربندخان حيث ترتفع نسبة تماسك المساحة الى ٠,٣٠ اي تقارب شكل الحوض من الشكل الدائري نسبياً مقارنة مع شكل الحوض الى حد موقع التصريف، مسبباً تأثيراً مغايراً في وضع النهر الهيدرولوجي من حيث سرعة وصول الموجات التصريفية بدليل انخفاض فترة التلكؤ الى ٢٤ ساعة وارتفاع معامل انحراف التصريف العالي الى ٠,٨٦ مع ارتفاع قيمة دلالة خطر الفيضان الى ١٥,٧ وانخفاض نسبة تصريف فترة الفيضان للتصريف الكلي خلال سنة ١٩٦٩ الى ٤٨,٢٪ بسبب قصر طول فترة الفيضان الى ٨٨ يوما .

يمكن القول اجمالا بان تباعد شكل حوض نهر ديالى عن الشكل الدائري يرجع الى الحركات الالتوائية التي حدثت في المنطقة (الحركة الالتوائية الالبية) التي أدت الى تكوين السلاسل الجبلية ضمن منطقة الحوض، مثل سلسلة جبال هورمان وازمر وبيره مكرون . حيث اثرت هذه الحركات في شكل الحوض وامتداده . وكذلك في اشكال احواض التصرف الفرعية وامتداداتها وجعلتها تبتعد عن الشكل الدائري وأدت الى تباعد اجزائها عن بعضها وضعف ترابطها. كما ان عدم استقرار المنطقة تكتونياً نتيجة تعرضها الى هزات ارضية متباينة من حيث الشدة يعتبر عاملا اخر اسهم في اعطاء شكل حوض نهر ديالى صفة الابتعاد عن الشكل الدائري.

(*) يقصد بفترة التلكؤ، هي الفترة الزمنية الواقعة بين أعلى كمية مطر سقطت على الحوض وبلوغ التصريف المائي ذروته.

فيما يتعلق بخصائص احواض الصرف الثانوية الشكلية في حوض نهر ديالى فقد ادرجت في الجدول رقم (٢) التالي .

يستنتج من الجدول رقم (٢) بان احواض الصرف الفرعية في الحوض تتباين فيما بينها من حيث التقارب والتباعد عن الشكل المستدير بدليل ارتفاع قيم نسبة تماسك المساحة وانخفاضها. فعلى سبيل المثال تبلغ نسبة تماسك مساحة حوض نهر آبي سيروان ٠.٣٦ في حين تبلغ نسبة تماسك حوض رافد كوردرة ٠.٧٧٩ .

ان هذا التباين في نسبة تماسك المساحة تأثيره الواضح في وضع الروافد الهيدرولوجي ومجرى النهر الرئيس.

فأحواض الصرف الفرعية التي تتميز بارتفاع نسبة تماسك المساحة (حوض رافد كوردرة وحوض رافد ديوانة وحوض رافد تانجرو) تتصف بسرعة وصول الموجات التصريفية الى المجرى الرئيس وبانخفاض فترة التلكؤ وارتفاع قيم معامل انحراف التصريف العالي ودلالة خطر الفيضان المرتفعة .

اما احواض الصرف الفرعية والتي تتصف بانخفاض قيم نسبة تماسك المساحة (حوض رافد الوند وحوض رافد نارين جاي وحوض وديان الضفة اليمنى) تتميز بتأخر وصول الموجات التصريفية الى المجرى الرئيس بدليل طول فترة التلكؤ وانخفاض معامل التصريف العالي وهبوط دلالة خطر الفيضان. فحوض رافد الوند، على سبيل المثال، تبلغ نسبة تماسك مساحته ٠٫٤٤٧ وبذلك يسبب في انخفاض معامل التصريف العالي الى ٠٫٧٤ وهبوط دلالة خطر الفيضان الى ٨٫٦ .

ومن ملاحظة الشكل رقم (٢) يتضح ان بعض أحواض الصرف الفرعية يكاد يقترب من الشكل الثلاثي كما هي الحال بالنسبة الى حوض زمكان، إذ انخفضت قيمة معامل شكل الحوض الى ٠.٢٥ ، الا أن أهم ما يتصف به حوض النهر هو اتساع مساحة الحوض باتجاه منطقة المنبع مسبباً تأخر تجمع مياه الامطار ووصول الموجات التصريفية الى منطقة المصب على عكس خصائص حوض نهر عباسان تماماً حيث تتسع مساحة الحوض باتجاه منطقة المصب مؤثراً في وضع النهر الهيدرولوجي من حيث سرعة تجمع مياه الامطار وسرعة وصول الموجات التصريفية الى المجرى الرئيس ومنطقة المصب .

ان هذا التفاوت في الخصائص العامة لاحواض الصرف الثانوية في الحوض ينتج عن ظروف بيئية محلية مختلفة بسبب تنوع الصخور وعوامل الرفع والهبوط التكتونية

والظروف المناخية السائدة حيث تساهم هذه العوامل مجتمعة في نشوء احواض صرف فرعية متباينة، علماً بان تفاوت بعض خصائص احواض الصرف الثانوية المدروسة تكاد تكون نسبية، اذ يبلغ الانحراف المعياري لنسبة تماسك المساحة ٠,١٣ ولنسبة تماسك المحيط ٠,١٨ ، اما قيم معامل الاختلاف فتبلغ نسبة تماسك المساحة ٢٦,٣ ، ونسبة تماسك المحيط ١٢,٦ ومعامل شكل الحوض ٢٧,٥ .

خصائص مساحة الحوض :

يبلغ اجمالي مساحة حوض نهر ديالى ٣١٨٩٦ كم٢ منها ٥٧,١٧٪ داخل ايران و ٤٢,٨٣٪ داخل العراق . اما مايتعلق بمساحات احواض الصرف الثانوية ومساحة كل منها داخل العراق وايران فادرجت في الجدول رقم (٣).

فتبلغ مساحة المنطقة الجبلية من حوض ديالى حتى التقاء نهر ديالى بنهر دجلة جنوب مدينة بغداد ١٩٨١٠ كم٢ مكونة بنسبة ٦٢,٢٪ من اجمالي مساحة الحوض، في حين تبلغ مساحة الاراضي السهلية ١٢٠٨٦ كم٢ بنسبة ٣٧,٨٪.

تختلف الحالة بالنسبة الى الطبيعة الطبوغرافية من حيث المساحة حتى موقع التصريف (حوض التغذية) فتبلغ مساحة المنطقة الجبلية ١٩٨١٠ كم٢ اي بنسبة ٦٦,٧٪ في حين تبلغ مساحة المنطقة المتموجة والسهلية ٩٨٩٠ كم٢ أي بنسبة ٣٣,٣ ٪ وتزداد نسبة مساحة الاراضي الجبلية لحوض التغذية بالنسبة لاحواض الصرف الفرعية (حوض رافد أبي سيروان وحوض رافد زمكان وحوض رافد تانجرو) حتى مؤخر سد دربندخان اذ ترتفع نسبة الاراضي المتموجة الى ٩٦,٥ ٪ اي بمساحة ١٧٢٣٠ كم٢ في حين تبلغ مساحة الاراضي السهلية ٦٢٠ كم٢ فقط أي بنسبة ٣,٥ ٪ كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

وما يتعلق بعلاقة مساحات أحواض الصرف الثانوية بالصرف المائي ومدى مساهمتها في الجريان المائي للمجرى الرئيسي . فيمكن القول بأن احواض الصرف الثانوية ذات المساحات الكبيرة تساهم بنسبة كبيرة في كمية تصريف الماء في مجرى النهر الرئيسي. وذلك بسبب أن جميع كميات الامطار الساقطة على احواض التغذية الكبيرة تتجه نحو المجرى الرئيسي (١)، سواء أكان على شكل جريان العاصفة أم جريان الاساس (*)

---

(١) محمود محمد عاشور، طرق التحليل المورفومتري لشبكات التصريف المائي، حوليات كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، العدد التاسع، ١٩٨٦، ص٤٦٩.

(*) جريان الاساس : Base Flow هو الجريان السطحي المستمر على مدار السنة أو معظم ايام السنة ويعتمد بصورة كلية على المياه الجوفية المتدفقة
جريان العاصفة storm ranoff هو الجريان الناتج عن سقوط امطار غزيرة فهو جريان فصلي ذو علاقة وثيقة بكميات الامطار الساقطة راجع/

يساهم حوض سيروان البالغة مساحته ١٢١٠٠كم٢ باكبر نسبة من جريان نهر ديالى ٥٤,٤٪، في حين أن احواض الصرف الثانوية ذات المساحات الصغيرة قد تحدث فيها قرصنة في الجريان النهري بين الاحواض المائية المتجاورة، خاصة بالنسبة الى جريان الاساس، فبعد سقوط الامطار على احواض الصرف الصغيرة تجري المياه الى أحواض مائية بعيدة جداً عن مصدرها الاصلي (١). فحوض رافد كوردرة بمساحته البالغة ٧٥٠ كم٢ لايساهم الا بنسبة ٠.٣٤٪ من إجمالي تصريف نهر ديالى حتى موقع التصريف كما يتضح من الجدول (٥).

ومن ملاحظة الشكل (٢) يمكن القول بان احواض الصرف الثانوية ذات المساحات الكبيرة غالباً ما تتخذ الشكل المروحي بينما تختلف احواض الصرف ذات المساحات الصغيرة فيما بينها من حيث الشكل اعتماداً على البنية الجيولوجية والوضع الطبوغرافي لمنطقة الحوض، فاحواض روافد الوند وسيروان وتانجرو تكاد تكون ذات اشكال مروحية في حين أن أحواض الصرف الصغيرة كاحواض روافد قرة تو وعباسان وديوانة وكوردرة لها اشكال متباينة.

علاقة التصريف العالي بالمساحة :-

يمكن الاستنتاج مما تقدم بوجود علاقة ارتباط طردية بين مساحات احواض الصرف الثانوية في منطقة الدراسة وكمية التصريف المائي باستثناء بعض الاحواض الواقعه في نهاية منطقة حوض التغذية كحوض ناربن جاي وحوض وديان الضفة اليمنى الذي ينجم عن قلة كمية الامطار الساقطة على احواض التغذية.

الا أن هناك علاقة ارتباط عكسية بين مساحة حوض التغذية ونموذج التصريف لتر/ثا/كم٢ (٢) .أي أن نصيب الوحدة المساحية (كم٢) من التصريف المائي يتناقص مع زيادة مساحة الحوض بسبب مايفقده حوض التغذية من مياه الامطار الساقطة بفعل التبخر والتسرب (٣).

---

(١) حسن رمضان سلامة ، منطقة عجلون دراسة جيومورفولوجية ،دراسات العلوم الانسانية الجامعة الاردنية ، مجلد ٨، عدد١، ١٩٨٠، ص١٥٨.

(٢) مهدي الصحاف ،التصاريف العليا في أنهر العراق وآثرها على التنمية والتخطيط ،مجلة الجمعية الجغرافية العراقية ، المجلد التاسع ،مطبعة العاني، بغداد ، ١٩٧٦، ص٢٢٧.

(٣) حسن رمضان سلامة، أختلاف التصريف المائي للاودية الصحراوية في الاردن ، نشرة دورية تصدرها الجمعية الجغرافية الكويتية، عدد ٧٥ مطبعة ذات السلاسل ،الكويت، ١٩٨٥، ص٥٧ — ٥٨.

فعلى سبيل المثال يبلغ تصريف نهر ديالى اليومي العالي عند مؤخر موقع سد دربندخان لسنة ١٩٦٩ (سنة رطبة) ٢١٠٠م٣/ ثا بمساحة حوض تغذية ١٧٨٠٠ كم٢، ويبلغ نصيب الوحدة المساحية (كم٢) من التصريف المائي ١١٧،٩ لتر / ثا/كم٢، في حين يبلغ تصريف نهر ديالى اليومي العالي لحد موقع التصريف ٢٢٠ م٣/ ثا لسنة ١٩٦٩ (سنة رطبة) وبمساحة تغذية ٢٩٧٠٠ كم٢. اذ يصل معدل الجريان على الوحدة المساحية (كم٢) حوالي ٧٤ لتر /ثا/ كم٢ (١).

خصائص شبكة الحوض المائية :ـ

من اجل معرفة خواص منطقة حوض النهر لابد من دراسة العلاقة بين مراتب الوديان النهرية ومنطقة صرفها ويتم ذلك بتقسيم شبكة الصرف النهري التي يتألف منها الحوض الى اقسام على اساس المراتب النهرية واتخاذ الروافد الرئيسية التي يتألف منها النهر اساساً هذا التقسيم، اذ تعد منطقة كل رافد حوضاً قائماً بذاته.

لقد تم تصريف مجاري أحواض الصرف الثانوية المائية في حوض نهر ديالى وفق طريقة ستريلر حيث صنف ستريلر الروافد النهرية الصغيرة التي ليس لها تفرعات ثانوية على انها من المرتبة الاولى وان التقاء رافدين من المرتبة الاولى يكونان مجرى من المرتبة الثانية والتقاء الاخير بمجرى من المرتبة الثانية يتشكل مجرى من المرتبة الثالثة وهكذا حتى يحمل المجرى الرئيسي أعلى مرتبة في الحوض (٢).

كما لايتعارض هذا التصنيف مع التقاء مجاري مائية من رتب متدنية مع مجاري مائية من رتب عليا مباشرة. كأن يكون هناك مجرى مائي من المرتبة الاولى يلتقي بانفراد مع مجرى مائي من المرتبة الرابعة (٣).

(1) strahler, N., Quantitative analysis of watershed Geomorphology, Trans Amer. Geophys. union, vol 38, 1957, PP, 13– 920
strahler, A.N, phusical Geography, Third Edition, london 1960, PP. 481– 500.

(2) strahler, A.N, Quantitative Geomorphology of drainage basins and channel net works, In chow, v.T. Editor, Hand Book of Aplied hydrology, Mc- Graw hill, New York, section 4– 11, p.40.

(٣) هناك طرق اخرى لتصنيف المراتب النهرية منها طريقة هورتن وشوم الا أن طريقة ستريلر تعد اكثر عملية في التصنيف.

ومن مقارنة النسبة بين عدد المجاري التابعة لمرتبة معينة الى عدد المجاري التابعة لمرتبة أعلى نحصل على مايعرف بنسبة التشعب (Bifurcation Rario) وقد اوضح هورتن أن نسبة التشعب في الأحواض النهرية ذات المناخ المتشابه والتركيب الصخري المتماثل تظل هي الاخرى متشابهة وتتراوح هذه النسبة عادة من ٣ ــ ٥ (١) .

يوضح الجدول رقم (٦) خصائص الشبكة المائية في الحوض . ويستنتج من الجدول ان هناك علاقات ارتباط بين عدد الوديان واطوالها من جهة ومساحات احواض الصرف الثانوية من جهة اخرى. فالعلاقة بين مساحات احواض الصرف الثانوية وعدد الوديان علاقة طردية ، فعلى سبيل المثال يبلغ عدد وديان حوض رافد ابي سيروان البالغة مساحته ١٢١٠٠ كم٢، ٣١٤ بمراتبها الخمس، في حين يبلغ عدد وديان حوض رافد ديوانه البالغة مساحته ٦٠٠ كم٢، ١٦ مجرى مائياً بمراتبها الثلاث.

كما توجد علاقة موجبة بين المساحة وطول الوديان ايضاً. فالاحواض ذات المساحات الكبيرة تتطور فيها المجاري المائية وتزداد طولا مع أخذ الظروف الجيولوجية والمناخية في منطقة الحوض بالحسبان، في حين ان الاحواض ذات المساحات الصغيرة يحدث فيها العكس تماماً . فحوض رافد الوند البالغة مساحته ٣٢٠٤ كم٢ يبلغ مجموع أطوال وديان المرتبة الأولى فيه ٨٦٠ كم٢، في حين يبلغ مجموع اطوال وديان المرتبة الاولى في حوض رافد كوردرة البالغة مساحته ٧٥٠ كم٢، ٢٠٠ كم فقط.

تتوزع مجاري حوض نهر ديالى المائية على عشرة احواض مائية فرعية، تتدرج رتب هذه المجاري بين المرتبة الاولى والمرتبة الخامسة، وتتركز معظم المجاري المائية في المرتبة الأولى والثانية اذ تصل نسبتها الى ٧٤،٤ ٪ و ٢٠ ٪ على التوالي ،وتمتاز مجاري المرتبة الأولى بانها اقصر المجاري طولا حيث يبلغ متوسط اطوال مجاري المرتبة الاولى ٥،٩ كم في حين يبلغ متوسط مجاري المرتبة الرابعة ٣٦،١ كم . تنتمي ستة أحواض مائية فرعية ضمن منطقة الدراسة الى المرتبة الرابعة في حين تنتمي ثلاثة احواض مائية فرعية الى المرتبة الثالثة و منطقة حوضية واحدة الى المرتبة الخامسة.

ولمعرفة مدى تشابه الظروف الجيومورفولوجية في الاحواض المائية الفرعية لحوض نهر ديالى من حيث تشابه التركيب الصخري والنظم النهرية وهيدرولوجية تلك المجاري

---

(١) حسن سيد أحمد أبو العينين ، التصريف المائي ومشروعات الري في لبنان ، مجلة معهد البحوث والدراسات العربية، العدد الثامن ، ١٩٧٧، ص١٥

النهرية والظروف المناخية السائدة تم وضع رسم بياني لوغاريتمي يبين العلاقة بين المراتب النهرية ومتوسط طول وديان كل مرتبة في الحوض الفرعي الواحد ومن خلاله امكن تعميم ذلك على الاحواض الثانوية الاخرى جميعاً (١) .

يستنتج من الشكل (٣) بأن الخطوط المستقيمة الخاصة بالروافد الرئيسية لا يوازي بعضها البعض الاخر مما يؤكد عدم تشابه ظروف الاحواض الثانوية الجيومورفولوجية ضمن الحوض نتيجة لاختلاف التركيب الصخري والظروف الطبوغرافية والحالة المناخية السائدة ، خاصة كمية الامطار والثلوج الساقطة إضافة إلى الخصائص الهيدرولوجية بين حوض فرعي وآخر . فخصائص حوض رافد الوند الجيومورفولوجية والهايدرولوجية مثلا لا تتشابه مع خصائص حوض رافد كوردرة . بسبب وقوع الحوض الفرعي الاول ضمن منطقة جبلية معقدة ذات ظروف مناخيـة رطبة من حيث كمية التساقط المطري والثلجي وبالتالي اكتسب مجرى رافد الوند الرئيسي خصائص هايدرولوجية معينة من حيث كمية التصريف المائي وكمية الرواسب . في حين ان الحوض الفرعي الثاني يقع ضمن المنطقة المتموجة التي تتصف بظروف مناخيـة شبه جافة فالتساقط المطري أقل . فضلاً عن إنعدام التساقط الثلجي . لذا فقد إتصف مجرى رافد كوردرة الرئيسي بكونه موسمي الجريان مع إنخفاض واضح في قابليـة النهر على حمل الترسبات خاصة الترسبات الكبيرة الحجم كالجلاميد والحصى . وعلى هذا فإن اختلاف خصائص الحوض الجيومورفولوجية قد ينتج عنها اختلاف في تطور المجاري المائية من حيث اعدادها واطوالها .

ويتضح من الشكل رقم (٤) أن قسماً من الاحواض الثانوية بالرغم من التباين الكبير في مساحاتها كحوض رافد سيروان البالغة مساحته ١٢١٠٠ كم٢ وحوض رافد عباسان ٨٦٠ كم٢ ، الا انهما يتشابهان من حيث التطور الجيومورفولوجي بدليل توازي الخطوط المستقيمة التي تصل بين مواقع احداثيات العلاقة بين المراتب النهرية ومتوسط اطوال تلك المراتب . إن هذا التماثل في خصائص التطور الجيومورفولوجي ينجم عن تشابه التركيب الصخري والظروف الطبوغرافية والمناخية السائدة . إذ يقع كلا الحوضين في منطقة جبلية معقدة ذات ظروف مناخية رطبة .

ويوضح الشكل رقم (٥) العلاقة بين المراتب النهرية وعدد وديان حوض النهر . ومن خلال هذا الشكل يمكن القول بوجود ترابط ضعيف بين اجزاء الحوض بدليل وقوع الاحداثيات بعيداً عن الخط المستقيم الذي يصل بين طرفي المحورين .

---

(١) المصدر السابق . ص٥٦

جدول (١)

خصائص شكل حوض نهر ديالى ودلالاتها الهايدرولوجية

المحطة	المساحة الكلية لحد موقع المحطة كم٢	المحيط كم	نسبه تماسك المساحة	نسبة تماسك المساحة	معامل شكل الحوض	اعلى ذروة تصريفية م٣/ثانية
نهر ديالى لحد موقع التصريف	٢٩٧٠٠	١٢٥٠	٠,٢٣٨	٢,٠٤	٠,٤٢	٢٢٠٠
نهر ديالى لحد موقع دربندخان	١٧٨٠٠	٨٥٠	٠,٣٠٩	١,٧٩	٠,٣٦	٢١٠٠
نهر الوند	٣٢٠٤	٣٠٠	٠,٤٤٧	١,٤٩	٠,٣٢	٤٩١

إن ضعف هذا الترابط ينجم عن عامل واحد او اكثر من العوامل التالية : —

(آ) إختلاف التركيب الصخري للمنطقة التي يقع فيها الحوض .

(ب) مرحلة التطور الذي وصل اليها النهر .

(ج) الظروف المناخية السائدة .

يوضح الشكل رقم (٦) العلاقة بين المراتب النهرية وأطوال وديان كل مرتبة ومن تحليل هذا الشكل يمكن ملاحظة مواقع الاحداثيات التي تبتعد عن الخط المستقيم الممتد بين طرفي المحورين الافقي والعمودي ، وهذا دليل آخر على عدم ترابط أجزاء الحوض بسبب العوامل الآنفة الذكر .

تتمة جدول (١)

فترة التلكؤ ساعة (١)	معامل انحراف التصريف العالي (٢)	متوسط طول فترة الفيضان/ يوم	السنة	دلالة (٣) خطر الفيضان	نسبة تصريف فترة الفيضان من التصريف السنوي	متوسط انحدار النهر م/كم
٤٨	٠,٦٩	١٠٩	١٩٦٩	١٢,٧	٪٦٦	٢,٧
٢٤	٠,٨٦	٨٨	١٩٦٩	١٥,٧	٪٤٨,٢	٢,٧
—	٠,٧٤	—	١٩٦٩	٨,٦	—	—

الجدول من عمل الباحث

(١) فترة التلكؤ/ الفترة الزمنية الواقعة بين أعلى كمية مطر سقطت على الحوض وبلوغ التصريف المائي ذروته //راجع آرثر، ستريلر، اشكال سطح الارض، دراسة جيومورفولوجية، ترجمة وفيق الخشاب وعبد الوهاب الدباغ، مطبعة دار الزمان، بغداد، ١٩٦٤، ص١٧٦

(٢) معامل انحراف التصريف العالي تم استخراجه وفق المعادلة التالية $\sqrt{\frac{(K-1)^2}{a-1}}$

$$K = \frac{\text{التصريف العالي م}^3\text{/ثا لسنة ما}}{\text{المتوسط العام للتصريف العالي م}^3\text{/ثا}}$$

راجع/ مهدي الصحاف، وفيق الخشاب، مشاريع الري في بلاد الرافدين واثارها الحالية والمستقبلية، دراسات للاجيال، ص٨٣ بغداد ١٩٨٤

(٣) لقد تم استخراج دلالة خطر الفيضان = $\frac{\text{اقصى فيضان مسجل}}{\sqrt{\text{مساحة حوض التغذية /كم}^2}}$ راجع/

Gregory, K. J, and D.F. walling Basin form and process, Ageamorphological approuch, Flecher and sonltd, Nor which, 1973 P. 1970

الجدول رقم (٢)
خصائص احواض الصرف الثانوية الشكلية في حوض منطقة الدراسة

الحوض	المساحة كم٢ *	نسبة تماسك المساحة	نسبة تماسك المحيط **	معامل شكل الحوض
حوض رافد سيروان	١٢١٠٠	٠,٣٦٠	١,٦٦	٠,٣٠
حوض رافد تانجرو	٣١٨٠	٠,٥٩١	١,٣٠	٠,٣١
حوض رافد زمكيان	٢٥٧٠	٠,٤٤٣	١,٥٠	٠,٢٥
حوض رافد ديوانه	٦٠٠	٠,٦٢٣	١,٢٦	٠,٢٤
حوض رافد عباسان	٨٦٠	٠,٤٨٠	١,٤٤	٠,٢٣
حوض رافد قره تو	٧٥٠	٠,٤٨١	١,٤٤	٠,٢٠
حوض رافد الوند	٣٢٠٤	٠,٤٤٧	١,٤٩	٠,٣٢
حوض رافد نارين جاي	٢٦٠٠	٠,٤٨٣	١,٤٣	٠,٤٠
حوض رافد كوردرة	٧٥٠	٠,٧٧٩	١,١٣	٠,٤٦
حوض وديان الضفة اليمنى	٢١٠٠	٠,٢٩٣	١,٨٤	٠,٢١
الوسط الحسابي	٢٨٧١,٤	٠,٤٩٨	١,٤٤	٠,٢٩
الانحراف المعياري	٣,١٧٣	٠,١٣١	٠,١٨٢	٠,٠٨٠
معامل الاختلاف ***	٠,١١	٢٦,٣	١٢,٢٦	٢٧,٥

الجدول من عمل الباحثين

(*) تم استخراج مساحات احواض الصرف الثانوية بواسطة جهاز البلانوميتر

(**) تم استخراج محيط الاحواض بواسطة عجلة آلة القياس

(***) معامل الاختلاف cofficient of variation ثم استخراجه وفق

المعادلة الاتية = معدل التشتت / الوسط الحسابي × ١٠٠

جدول رقم (٣)

مساحات أحواض الصرف الثانوية في الحوض في كل من العراق وايران *

أحواض الصرف الثانوية	المساحة الاجمالية كم٢	العــراق المساحة / كم٢	العــراق النسبة	ايــران المساحة / كم٢	ايــران النسبة
حوض رافد سيروان	١٢١٠٠	١٠٨	٠,٩٠	١١٩٩٢	٩٩,١٠
حوض رافد زمكان	٢٥٧٠	١٨٨	٧,٣٢	٢٣٨٢	٩٢,٦٨
حوض رافد تانجرو	٣١٨٠	٣١٨٠	١٠٠	—	—
حوض رافد ديوانة	٦٠٠	٦٠٠	١٠٠	—	—
حوض رافد عباسان	٨٦٠	١٨٦	٢١,٦٣	٦٧٤	٧٨,٣٧
حوض رافد قرەتو	٧٥٠	٢٤٦	٣٢,٨	٥٠٤	٦٧,٢
حوض رافد الوند	٣٢٠٤	٥٢٠	١٦,٢٣	٢٦٨٤	٨٣,٧٧
حوض رافد كوا دره	٧٥٠	٧٥٠	١٠٠	—	—
حوض وديان الضفة اليمنى	٢١٠٠	٢١٠٠	١٠٠	—	—
حوض رافد نارين جاي	٢٦٠٠	٢٦٠٠	١٠٠	—	—
مساحات مابين الاحواض	٩٨٦	٩٨٦	١٠٠	—	—
حوض أسفل ديالى	٢١٩٦	٢١٩٦	١٠٠	—	—
المجموع	٣١٨٩٦	١٣٦٦٠	٤٢,٨٣ ٪	١٨٢٣٦	٥٧,١ ٪

(*) مساحات أحواض الصرف الثانوية داخل أيران ماعدا حوض نهر الوند راجع فلاح شاكر اسوده الحدود العراقية الايرانية ،دراسة في المشاكل القائمة بين البلدين ، مطبعة العاني ، بغداد، ١٩٧٠ ، ص٣٦

جدول رقم (٤)
مساحة حوض نهر ديالى / كم٢

الموقع	المساحة الكلية	المنطقة الجبلية		المنطقة المتموجة والسهلية	
	كم٢	المساحة كم٢	النسبة ٪	المساحة كم٢	النسبة ٪
نهر ديالى لحد مؤخر سد دربندخان	١٧٨٥٠	١٧٢٣٠	٩٦,٥٪	٦٢٠	٣,٥٪
نهر ديالى حتى موقع التصريف	٢٩٧٠٠	١٩٨١٠	٦٦,٧٪	٩٨٩٠	٣٣,٣٪
نهر ديالى عند ملتقاه بنهر دجلة	٣١٨٩٦	١٩٨١٠	٦٢,٢٪	١٢٠٨٦	٣٧,٨٪

المصدر /باقر أحمد كاشف الغطاء ،علم المياه وتطبيقاته ،مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر ،الموصل ١٩٨٢، ص١٠٧

جدول رقم (٥)

إيراد أحواض الصرف الفرعية المائي السنوي ونسبته من إجمالي ايراد الحوض السنوي بالمقارنة مز مساحات الاحواض الثانوية / كم٢

أحواض الصرف الثانوية	المساحة/كم٢	الايراد/مليار/ ٣م	النسبة من اجمالي ايراد نهر ديالى في موقع التصريف ٪
حوض رافد سيروان وزمكان	١٤٦٧٠	٣,١٥	٥٤,٤٩
حوض رافد تانجرو	٣١٨٠	١,٤١	٢٤,٣٩
حوض رافد الوند	٣٢٠٤	٠,٥٨	١٠,٠٣
حوض رافد عباسان	٨٦٠	٠,٢٨	٤,٨٤
حوض رافد قره تو	٧٥٠	٠,١٠	١,٧٣
حوض رافد نارين جاي	٢٦٠٠	٠,١٠	١,٧٣
حوض رافد كوردرة	٧٥٠	٠,٠٢	٠,٣٤
حوض وديان الضفة اليمنى	٢١٠٠	٠,٠٨	١,٣٨
حوض رافد ديوانة	٦٠٠	٠,٠٦	١,٠٣
المجموع	٢٨٧١٤	٥,٧٨	٪ ١٠٠

المصدر

(١) جدول ٣

(٢) الجمهورية العراقية ،لواء ديالى، تقرير الادارة المحلية ،مطبعة دار التضامن للتجارة، والطباعة والنشر ١٩٦٠، صفحات متفرقة.

جدول (٦)

خصائص الشبكة المائية في احواض الصرف الثانوية بحوض نهر ديالى

الحوض	المرتبة الأولى				المرتبة الثانية		المرتبة الثالثة			
	عدد * الوديان	نسبة التشعب	طول** الوديان كم	معدل طول الوديان	عدد الوديان	نسبة التشعب	طول الوديان كم	معدل طول الوديان كم	عدد الوديان	نسبة التشعب
حوض سيروان	٢٣٣	٣,٦٤	١٣٠٠	٥,٥٧	٦٥	٥,٠٩	٥٢٥	٨,٠٧	١٢	٩
حوض زمكان	٥٧	٣	٣٢٠	٥,٦١	١٩	٩,٥	١٥٠	٧,٨٩	٢	٢
حوض تانجر	٧١	٣,٣	٥٢٥	٧,٣٩	٢١	٥,٢٥	١٠٥	٥	٤	٤
حوض ديوانة	١١	٢,٧٥	٦٥	٥,٩٠	٤	٤	٢٥	٦,٢٥	١	—
حوض عباسان	٥٣	٤,٠٧	٢٥٠	٤,٧١	١٣	٤,٣	٩٠	٦,٩٢	٣	٣
ر ه تو	٤١	٤,١	٢١٥	٥,٢٤	١٠	١٠	٨٥	٨,٥	١	—
حوض الوند	١١٥	٣,٩٦	٦٨٠	٥,٩١	٢٩	٤,١٤	٢٢٥	٧,٧٥	٧	٧

حوض كوردرة	٣٦	٣,٦	٢٠٠	٥,٥	١٠	٢	٥٠	٥	٤	٥
حوض نارين جاي	١٠٠	٤	٥٧٥	٥,٧	٢٥	٤,١	٢٠٠	٨	٦	٦
حوض وديان الضفة اليمنى	٨١	٣,٥	٩٠٠	٧,٤	٢٣	٥,٧	١٥٠	٦,٥	٤	–
حوض نهر ديالى	٧٩٨	٣,٦	٤٧٣٠	٥,٩	٢١٩	[illegible]	١٦٠٥	٧,٣	٤٥	٥

الجدول من عمل الباحثين

(*) تم استخراج عدد الوديان لأحواض الصرف الثانوية من خارطة الشبكة التصريفية للحوض مقياس ١/٢٥٠٠٠٠

(**) تم استخراج أطوال الوديان بواسطة عملية الة قياس المسافة وباستخدام الخارطة اعلاه

معدل طول الوديان تم استخراجه وفق المعادلة الآتية

$$Lu = \frac{\Sigma Lu}{Nu}$$

حيث Lu = متوسط طول الوديان، ΣLu مجموع أطوال وديان مرتبة ما ، Nu = عدد وديان نفس المرتبة

راجع Strahler, NA, Quantitative Geomor pology of Drainage Basins and channed Net - work, op. cit, part 4, p. 45 .

(**) الارقام الخاصة بحوض نهر ديالى لا تمثل المعدل العام للاحواض الفرعية انما حسبت بالنسبة لها بصورة عامة

		المرتبة الرابعة				المرتبة الخامسة				المساحة كم٢
طول الوديان كم	معدل طول الوديان كم	عدد الوديان	نسبة التشعب	طول الوديان كم	معدل طول الوديان	عدد الوديان	نسبة التشعب	طول الوديان كم	معدل طول الوديان	
٢٥٥	٢١,٢٥	٣	٣	١٣٥	٤٥	١	—	٩٠	٩٠	١٢١٠٠
١١٠	٥٥	١	—	١٥	١٥	—	—	—	—	٢٥٧٠
١٠٠	٢٥	١	—	٢٥	٢٥	—	—	—	—	٣١٨٠
٣٠	٣٠	—	—	—	—	—	—	—	—	٦٠٠
٣٥	١١,٦	١	—	٣٠	٣٠	—	—	—	—	٨٦٠
٤٥	٤٥	—	—	—	—	—	—	—	—	٧٥٠

٧٥	١٠,٧	١	—	٥٠	٥٠	—	—	—	—	٣٢٠٤
٤٠	٨	١	—	٢٠	٢٠	—	—	—	—	٧٥٠
١٠٥	١٧,٥	١	—	٥٠	٥٠	—	—	—	—	٢٦٠٠
٢٥	٦,٢	—	—	—	—	—	—	—	—	٢١٠٠
٨٢٠	١٨٢٢	٩	٩	٣٢٥	٣٦,١	١	—	٩٠	٩٠	٢٨٧١٤

جدول رقم (٧)

علاقات الارتباط بين احواض الصرف الثانوية *

اسم الحوض	رمز الحوض	قيمة A	قيمة B	معامل الارتباط
حوض رافد سيروان	+	٢,٣١	٢,٠٧	٠,٩٩
حوض رافد عباسان	—	٢,٢٥	١,٨٣	٠,٩٧
حوض رافد ديوانة	□	٢,٠٣	٢,٢٥	٠,٨٨
حوض رافد نارين جاي	×	٢,٢٨	٢,٠٧	٠,٩٨
△ حوض رافد قرة تو	△	١,٤٧	٢,٩٣	٠,٩٥
حوض رافد كوردرة	×	٢,٧٥	١,٥٤	٠,٨٩
حوض رافد زمكان	△	٤,٠٤	١,٦٣	٠,٦٣
حوض رافد الوند	□	١,٠٧	٢,٧٦	٠,٩٤

(*) تم استخدام معادلة العلاقة الخطية في رسم أفضل خط مستقيم لعلاقات الارتباط للاشكال ٣، ٤

حيث أن $y = a + bx$

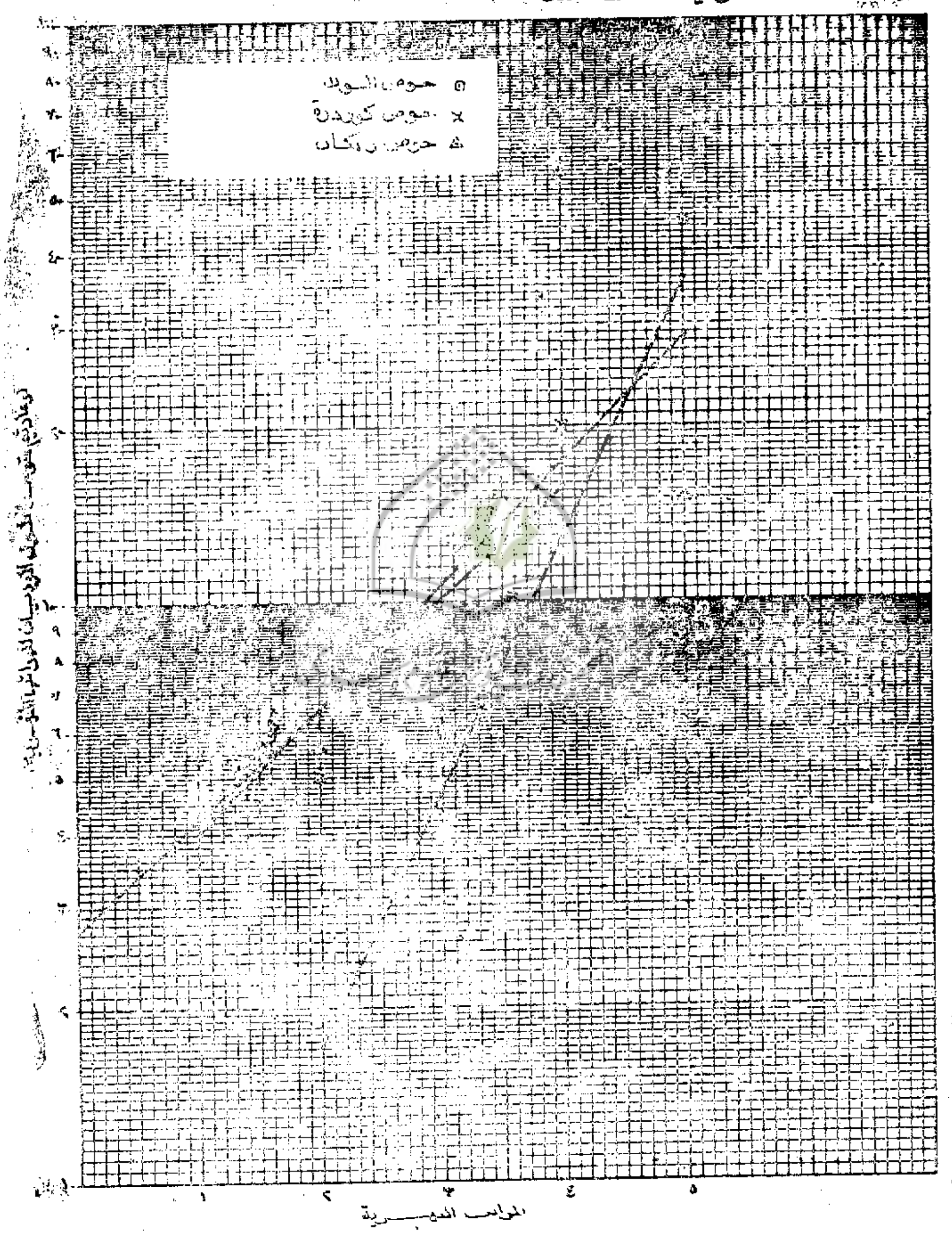
y = مرتبة النهر

a = معامل ثابت

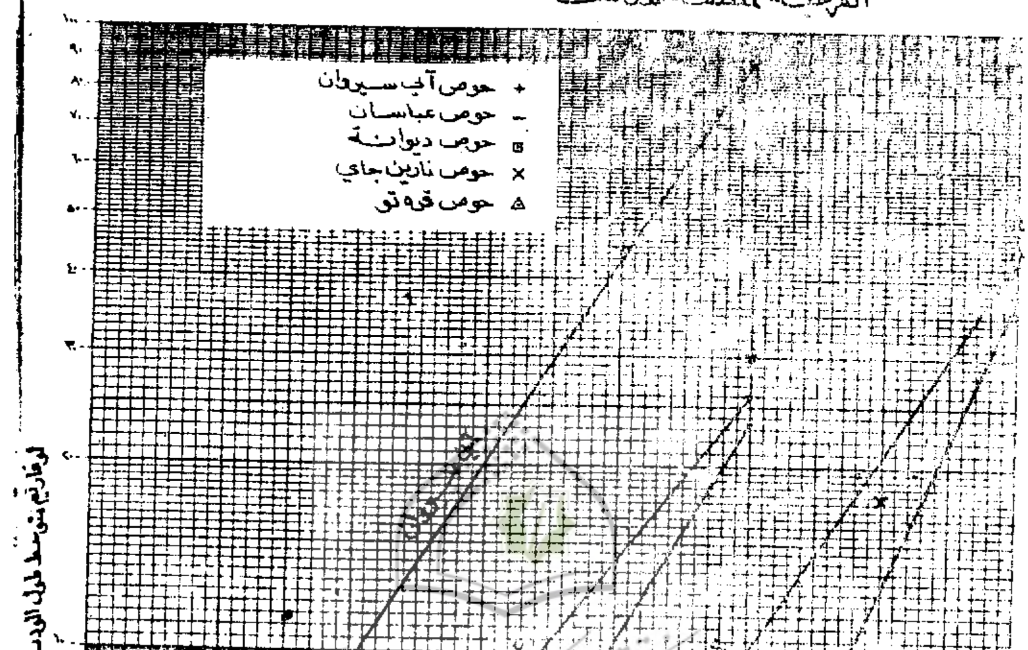
b = معامل ثابت

x = لوغاريتم متوسط طول الوديان

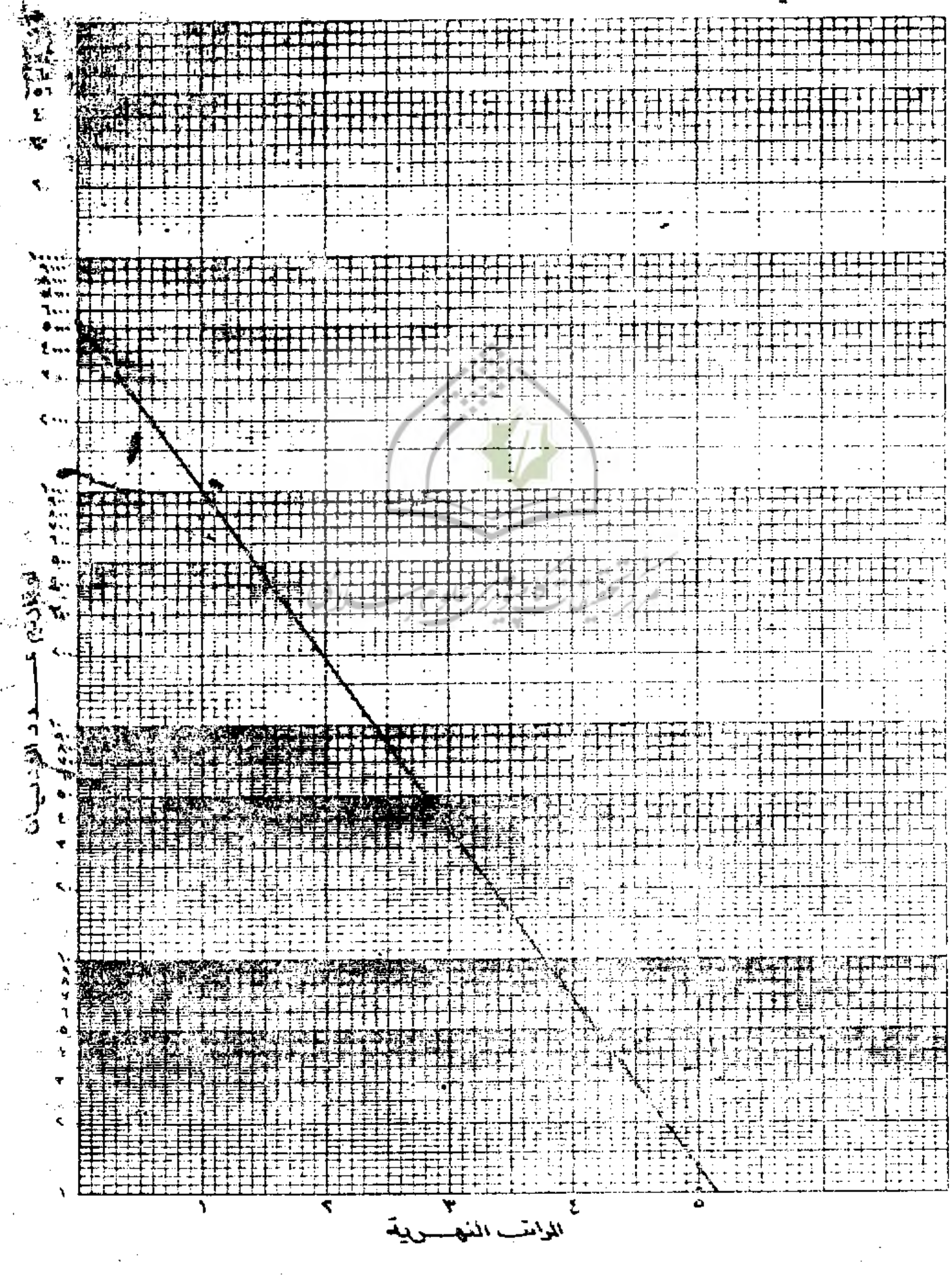
شكل (٣) العلاقة بين المراتب النهرية ومتوسط أطوال الأحواض المجاري الفرعية لمنطقة الدراسة



شكل (٤) العلاقة بين المراتب النهرية ومتوسط اطوالها لأحواض الصرف الفرعية لمنطقة الدراسة



شكل (٥) العلاقة بين المراتب النهرية ومعدل [illegible]
في حوض النهر



مكتبتنا العربية

المصادر العربية :

١ ـ الجمهورية العراقية ، لواء ديالى ، تقرير الادارة المحلية ، مطبعة دار التضامن للتجارة والطباعة والنشر ، ١٩٦٠/بغداد

٢ ـ باقر احمد كاشف الغطاء ، علم المياه وتطبيقاته ، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر الموصل/١٩٨٢ .

٣ ـ حسن ابو العينيني ، التصريف المائي ومشروعات الري في لبنان ، مجلة معهد البحوث والدراسات العربية ـ عدد ٨ ، ١٩٧٧ .

٤ ـ حسن رمضان سلامة ، التحليل الجيومورفولوجي لخصائص المورفومترية للاحواض المائية في الاردن ، دراسات ، الجامعة الاردنية العدد ١ المجلد السابع ١٩٨٠

٥ ـ حسن رمضان سلامة ـ منطقة عجلون دراسة جيومورفولوجية ، دراسات العلوم الانسانية ، الجامعة الاردنية ، مجلد ٨ ، العدد ١ ، ١٩٨٠

٦ ـ حسن رمضان سلامة ، اختلاف التصريف المائي للاودية الصحراوية في الاردن ، نشرة دورية تصدرها الجمعية الجغرافية الكويتية ، العدد ٧٥ ، ١٩٨٥ .

٧ ـ فلاح شاكر اسود ، الحدود العراقية الايرانية دراسة في المشاكل القائمة بين البلدين مطبعة العاني ، بغداد ١٩٧٠

٨ ـ محمود محمد عاشور ، طرق التحليل المورفومتري لشبكات التصريف المائي ، حولية كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية ، جامعة قطر ، العدد التاسع ، ١٩٨٦ .

٩ ـ مهدي محمد علي الصحاف ، التصاريف العليا في أنهر العراق وأثرها على التنمية والتخطيط مجلة الجمعية الجغرافية ، المجلد التاسع ، مطبعة العاني ، بغداد ١٩٧٦.

١٠ ـ ستريلر ، آرثر ، اشكال سطح الأرض ، دراسة جيومورفولوجية ، ترجمة وفيق الخشاب وعبد الوهاب الدباغ ، مطبعة دار الزمان ، بغداد ١٩٦٤

١١ ـ يكولا ، باترك ، الأفكار الحديثة في الجيومورفولوجيا ، الكتاب السادس ، ترجمة وفيق الخشاب ، جامعة بغداد ١٩٨٦ .

المصادر الاجنبية

1- -Gregory.j. and D.f. walling ,Drainage Basin form and process, Agemorphological approach, feltcher and son ltd, Nor wich ,1973.

2- Gerard, Boulton, Morphometric analysis at river Basin, characteristic, london, 1975.

3- Republic of Iraq, Higher Agriculture council, Iraq land and water Resourcoes study, proposul general consul tants, TEB, cho, MMP, DHVILACO, HTS, 1972 (Figure 3)

4- Republic of Iraq, Ministry of Irrigation, Disch arges for selected gewging station in Iraq, 1959-1976,Baghdad, 1976.

5- strahler, A.N, Quantitative analysis of watershed geomorphology, trans Amer, Geophys, union, vol 38, 1957

6- strahler, A.N., physical Geography ,third Edition, london 1760.

7- strahler, A.N, Quantitative geomorphology of drainage bosins and channel net work, In chow, V. I., Hand book of Aplied Hydrology Mc. Graw hill, New York.